

***Flipped Classroom* como estratégia didáctica adaptada
ao ensino da História**

Ana Catarina Flores dos Santos Lopes de Almeida

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no
Ensino Secundário**

Setembro de 2017

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino da História no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica de Raquel Pereira Henriques, professora na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, e de Ana Vaz, professora de História na Escola Secundária Quinta do Marquês, em Oeiras.

Nota: Texto escrito ao abrigo do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, com excepção dos materiais construídos no âmbito da prática lectiva.

*“A própria posição da nossa escola, de modo geral acalentada ela mesma pela sonoridade da palavra, pela **memorização dos trechos**, pela **desvinculação da realidade**, pela tendência a **reduzir os meios de aprendizagem às formas meramente nocionais**, já é uma posição caracteristicamente ingênua”.*

Paulo Freire, 1967:102

(Bold pessoal)

AGRADECIMENTOS

À minha família que de forma paciente e sensata me ajudou a percorrer este caminho. Ao Jorge que para além do apoio logístico funcionou como o meu ombro amigo, rindo com as vitórias e amparando as tristezas. Ao António, pelos momentos que não pode brincar com a mãe, ou que não recebeu a devida atenção e ao meu pai, que além do apoio financeiro, me proporcionou momentos de amor incondicional. A vocês dedico o meu empenho!

À professora Raquel Pereira Henriques, que desde o primeiro momento me cativou com a sua espontaneidade e sinceridade, pelo seu apoio académico e pessoal.

À professora Ana Vaz que me apresentou o *Flipped Classroom* e possibilitou a construção do meu percurso inicial enquanto docente. A sua presença e apoio incondicional foram essenciais à realização desta jornada.

À minha colega e amiga Susana Martins, pelos momentos de camaradagem, apoio e aprendizagem.

Aos alunos pela receptividade e acolhimento demonstrado, facilitando, em muito, a realização da Prática de Ensino Supervisionada. O seu empenho e dedicação foram uma constante.

A todos os professores e funcionários com quem tive o privilégio de conviver na Escola Secundária Quinta do Marquês, pois contribuíram para que me sentisse um membro integrante da sua equipa.

Por último, aos meus amigos a quem agradeço a paciência e a preocupação, bem como a compreensão pelos momentos e acontecimentos perdidos em prol deste meu objectivo.

Muito obrigada a todos!

RESUMO

Palavras-Chave: *Flipped Classroom*, Docente, Aluno, História, Novas Tecnologias de Informação e Comunicação.

Na actualidade, impera a necessidade de aplicar novas metodologias de trabalho que valorizem a liberdade dos alunos, a reflexão e o pensamento crítico, de forma a aproximá-los do conhecimento, aumentando a sua autonomia e consequente motivação.

A presente investigação insere-se nesta temática e tem como objectivo dar o seu contributo para uma maior dinâmica em contexto de sala de aula, visível através da aplicação de uma metodologia diferenciada, o *Flipped Classroom*, assente numa maior intervenção dos alunos e na construção dos seus conhecimentos, valorizando algumas das competências definidas no Perfil dos Alunos para o século XXI.

O conceito base do Modelo *Flipped Classroom* ou aula invertida é reverter a ordem pela qual as aulas explicativas precedem as actividades dos alunos, isto é, os alunos obtêm a informação teórica em casa, de acordo com materiais previamente disponibilizados pelo docente, e a componente lectiva é utilizada para a realização de actividades que aprofundem os conhecimentos, sob a supervisão do professor.

Dos alunos, durante a componente lectiva, espera-se que continuem o processo de aprendizagem que iniciaram em casa, permitindo ao professor realizar um acompanhamento mais efectivo das aprendizagens, dando resposta às dúvidas que existirem. O aprofundamento dos conteúdos poderá incluir um conjunto de metodologias diversificadas, como a aula-oficina, o trabalho colaborativo ou o trabalho projecto, assim como a exploração de fontes diversas ou a dramatização dos conteúdos.

A metodologia *Flipped Classroom* encontra-se assente num modelo pedagógico e didáctico activo, centrado no aluno, na resolução de problemas e na promoção do trabalho colaborativo.

O presente relatório pretende apresentar os resultados da implementação desta metodologia na Escola Secundária da Quinta do Marquês, em Oeiras, no âmbito do Mestrado de Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, firmando o debate em torno da premente necessidade em aplicar metodologias diferenciadas em contexto de sala de aula.

[ABSTRACT]

Keywords: Flipped Classroom, Teacher, Student, History, New Information and Communication Technologies.

Currently there is a need to apply new work methodologies that value student's freedom, reflection and critical thinking, in order to bring them closer to knowledge, increasing their autonomy and consequent motivation.

The present research is part of this theme and aims to contribute to a greater dynamic in the classroom context, visible through the application of a differentiated pedagogical model, the Flipped Classroom, which is based on a greater intervention of the students in the construction of their knowledge, valuing some of the Educational competences for the 21st Century.

The basic concept of the Flipped Classroom model is to reverse the order, as such the lecture classes precede the students' activities, students obtain the theoretical information at home, according to materials previously made available by the teacher, and the class time component is used to carry out activities that improve their knowledge, under the supervision of the teacher.

During class time the students are expected to continue the learning process that they started at home, allowing the teacher to carry out a more effective follow-up, answering any questions that may arise. The exploration of the contents may include a set of diverse methodologies, such as Classroom Workshops, Collaborative Work or Project Based Learning, as well as the exploration of diverse sources or the dramatization of contents.

The Flipped Classroom model is based on an active pedagogical and didactic model, centered on the student, on problem solving and promoting collaborative work.

This report aims to present the results of the implementation of this methodology at the Secondary School of Quinta do Marquês, in the scope of the Masters course of History Education in the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education by the Faculty of Human and Social Sciences, New University of Lisbon, centering the debate around the pressing need to apply differentiated methodologies in the classroom context.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO GERAL	1
CAPITULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO... 5	
I.1 Conceito de <i>Flipped Classroom</i> ou aula invertida.....	5
I.2 Planificação das actividades.....	6
I.3 <i>Flipped Classroom</i> - estado da arte	7
I.4 Vantagens e desvantagens do <i>Flipped Classroom</i>	10
I.5 A utilização das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC).....	12
CAPITULO II - ENSINAR HISTÓRIA	15
II.1 Caracterização da Escola Secundária Quinta do Marquês	15
II.2 A Prática Docente	16
II.3 A prática de Ensino Supervisionada na turma 9ºα	16
II.3.1 Caracterização da turma 9ºα	17
II.3.2 Actividades desenvolvidas na prática de Ensino Supervisionada na turma 9ºα.....	19
II.4 A prática de Ensino Supervisionada na turma 8ºβ.....	26
II.4.1 Caracterização da turma 8ºβ	26
II.4.2 Actividades desenvolvidas na prática de Ensino Supervisionada na turma 8ºβ.....	28
CAPITULO III - CONCLUSÕES	34
III.1 Reflexão global sobre a Prática de Ensino Supervisionada	34
III.2 Interpretação dos resultados	34
III.2.1 Qual a viabilidade desta metodologia para o processo de aprendizagem dos conteúdos associados à disciplina de História?.....	35
III.2.2 Quais os principais obstáculos com que o docente se poderá deparar ao implementar o <i>Flipped Classroom</i> ?.....	40
III.2.3 Qual o <i>feedback</i> dos alunos em relação ao <i>Flipped Classroom</i> ? Duas turmas, duas realidades.....	41
III.2.4 Qual o <i>feedback</i> dos alunos em relação à sua aprendizagem?.....	45

CAPITULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
BIBLIOGRAFIA	49
ANEXO I Questionário de caracterização do aluno	iii
ANEXO II Inquérito I	v
ANEXO III Quadro descritivo das actividades desenvolvidas em aula – 9ºα	vi
ANEXO IV Actividade de escrita criativa “ A Sufragista”	viii
ANEXO V Guião da actividade “Vamos construir um Mapa Conceptual?”	ix
ANEXO VI. 1 Esquema Gráfico (Cloud Art) Final 1, apresentado pelos alunos da turma 9ºα	x
ANEXO VI. 2 Mapa Conceptual Final 2, apresentado pelos alunos da turma 9ºα.....	xi
ANEXO VI. 3 Mapa Conceptual Final 3, apresentado pelos alunos da turma 9ºα.....	xii
ANEXO VII Guião da actividade “Vamos a Tribunal? Holocausto: Mito ou Realidade?”.....	xiii
ANEXO VIII Guião de exploração da actividade de <i>Brainwriting</i>	xvii
ANEXO IX Quadro descritivo das actividades desenvolvidas em aula – 8ºβ	xxiii
ANEXO X Mapa Conceptual, ainda em execução, relativo à actividade de <i>Brainstorming</i> realizada na turma 8ºβ.....	xxv
ANEXO XI Guião do Projecto de Trabalho “A arte renascentista”	xxvi
ANEXO XII Guião da actividade “E nós, os Proletários?”	xxvii
ANEXO XIII Mapa Conceptual Final, apresentado pelos alunos da turma 8ºβ.....	xxxii
ANEXO XIV Inquérito Final 8ºβ.....	xxxiii
ANEXO XV Inquérito Final 9ºα	xxxiv

INTRODUÇÃO GERAL

Vivemos numa época em que as sociedades se transfiguram a um ritmo vertiginoso, com consequências tanto ao nível dos distintos quadrantes que as configuram, onde os desafios de renovação e de melhoria são constantes, como ao nível pessoal, exigindo-se para o cidadão do século XXI uma educação/formação que o prepare para poder integrar-se numa realidade que muda continuamente e se torna cada vez mais complexa. A aprendizagem e a formação ao longo da vida passaram a ser consideradas inequívocas necessidades do nosso tempo (Coutinho & Júnior, 2007:104).

Analizando o recente documento emitido pelo Ministério da Educação designado como Perfil dos Alunos à Saída do Ensino Obrigatório (2017) a educação para todos definida como um dos pilares apresentados pela *Unesco* elenca um conjunto de aspectos a ter em conta no que diz respeito às aprendizagens. Desta forma, é assumida a necessidade de educar para a diversidade e mudança, procurando o equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o pensamento crítico, visando a educação de cidadãos activos, autónomos e responsáveis.

Por conseguinte, e ainda de acordo com este documento, são apresentados os sete pilares essenciais a uma cultura autónoma e responsável, de acordo com Edgar Morin e onde figuram a prevenção do conhecimento contra o erro e a ilusão e o ensino de métodos que permitam ver o contexto e o conjunto, em lugar do conhecimento fragmentado.

Desta forma, defende-se um conjunto de competências exequíveis através da implementação de novas metodologias pedagógicas que fomentem aprendizagens significativas, adaptadas a uma perspectiva holística do ensino.

A ideia de mudança não é recente, assim como a alteração de paradigmas associados à educação, contudo e de acordo com os novos padrões da sociedade, mais do que uma necessidade a mudança tornou-se uma exigência.

O presente relatório tem como objectivo apresentar os resultados da implementação de uma metodologia diferenciada, o *Flipped Classroom*. Tendo como base o documento *supra* citado, esta metodologia pretende desenvolver a criatividade e o pensamento crítico propiciando competências necessárias ao desenvolvimento de conexões entre o passado e o futuro, entre o indivíduo e a sociedade, logo entre o desenvolvimento de aptidões e a formação de identidades.

Este trabalho encontra-se dividido em Quatro momentos, sendo o primeiro composto por uma introdução ao tema e definida a sua justificação, tomando em linha de

conta o actual panorama do Sistema Educativo português e um segundo momento, em que são abordadas questões teóricas e metodológicas, mais concretamente o conceito de *Flipped Classroom*, a importância da planificação das actividades, a origem desta metodologia, vantagens e desvantagens deste modelo e uma breve reflexão sobre a utilização das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) no contexto educativo.

Por conseguinte, o terceiro momento diz respeito à Prática de Ensino Supervisionada, mais concretamente à caracterização da Escola Secundária Quinta do Marquês e ao contexto em que decorreu a componente lectiva, incluindo também a caracterização das duas turmas alvo de estudo, assim como uma selecção das actividades desenvolvidas em contexto de sala de aula.

O quarto momento destina-se a uma reflexão geral da Prática de Ensino Supervisionada, bem como apresentar a interpretação dos resultados obtidos através da presente investigação, incidindo nas questões orientadoras da mesma. Após este quarto momento apresenta-se a bibliografia e os anexos que serviram de base à intervenção.

Justificação do tema

Tendo como linha de partida os dados fornecidos pelo documento emitido pelo *Conselho Nacional da Educação: Estado da Educação 2015* (Justino, 2015:6) a percentagem de alunos que afirmava “gostar muito” da escola diminuiu consideravelmente, em comparação com os dados apurados nos finais dos anos 90. Mais ainda, o autor refere uma atitude actual de “desencanto” dos alunos face à escola (*idem*).

Estas informações permitem-nos iniciar uma breve reflexão sobre o actual sistema de ensino.

No ensino considerado genericamente como *tradicional*, de acordo com Isabel Santos, os conteúdos curriculares são abordados em contexto de sala de aula, tendo como alicerce, na maior parte dos casos, um ensino expositivo, também referido como aula palestra. Os alunos, agentes passivos no processo de ensino aprendizagem, limitam-se a receber a informação, uma vez que o conteúdo já é apresentado para o educando na sua forma final (2014:12).

Neste sistema, é na realização dos trabalhos de casa, sem o acompanhamento do professor, que o aluno se depara com as suas fragilidades, sendo que poderá ter ou não a oportunidade de esclarecer as suas dúvidas na aula seguinte, uma vez que o docente se

encontra centrado em avançar com os conteúdos, fruto das imposições curriculares (Bogan & Ogles citados por Rolo, 2015:41).

Numa época em que persiste uma das críticas dos professores aos currículos nacionais, relacionada com a sua extensão, o actual modelo de ensino pode significar assim um mecanismo de defesa, por parte do docente, uma vez que permite a transmissão de uma grande quantidade de informação, num espaço de tempo limitado (Santos, 2014:12).

Se analisarmos a dinâmica da sala de aula, presente no modelo considerado mais *tradicional*, verificamos que a mesma se encontra focada na figura do professor. O aluno tem um papel menos activo na construção das suas aprendizagens que, na opinião de Denise Leão (1999:190), tem como objectivo a reprodução dos conteúdos transmitidos pelo docente, não existindo, desta forma, espaço para o desenvolvimento de um pensamento divergente.

Na actualidade, surgem diversas críticas a esse modelo considerado mais tradicional e, por conseguinte, ao modelo expositivo, assentes na falta de participação dos alunos, fruto de um discurso unilateral (professor/aluno), em que estes últimos surgem como espectadores, limitando-se a ouvir e a interpretar o discurso do professor, para depois o reproduzirem nas avaliações escritas como forma de atingirem o sucesso escolar.

Face ao apresentado, impera a necessidade de aplicar novas metodologias de trabalho que valorizem a liberdade dos alunos, a reflexão e o pensamento crítico, de forma a aproximá-los do conhecimento, aumentando a sua autonomia e consequente motivação. Como afirma Rui Canário “(...) *será importante que a escola seja um lugar onde se produza, isto é, onde se aprenda pelo trabalho, como forma de criação e realização pessoal, e não o sítio onde se aprende para o trabalho.*” (1998:18).

A presente investigação pretende reflectir sobre estas questões actuais e tem como objectivo dar o seu contributo para dinamizar todo o trabalho realizado em contexto de sala de aula, visível através da aplicação de uma metodologia diferenciada, o *Flipped Classroom*, assente numa maior intervenção dos alunos e na construção dos seus conhecimentos, valorizando as competências para a Educação do século XXI.

“O professor deve focar-se na autorregulação da aprendizagem e na construção de saberes interligados e significativos através da qual poderá formar cidadãos para o século XXI, crianças e jovens que conseguem aplicar conhecimento e habilidades de novas maneiras, exercendo um conjunto de capacidades que caracterizam um ser humano

criativo: encontrar novas soluções para os velhos problemas; formular novos problemas e resolvê-los; mobilizar conhecimento, transferindo-o de um contexto para outro e, finalmente, manter o foco para atingir um objetivo (individual e/ ou grupal). ”¹

Objectivos principais

A execução deste trabalho centra-se no Modelo Pedagógico *Flipped Classroom* e tem como objectivo geral analisar as possibilidades didácticas do mesmo, assim como os problemas que poderão advir da sua implementação em contexto de sala de aula.

Os objetivos específicos da presente investigação têm em conta o domínio das atitudes e dos valores, o domínio das aptidões, o domínio das capacidades e o domínio dos conhecimentos. Pretende-se, desta forma:

- i) Aumentar a componente do trabalho prático, em contexto de sala de aula;
- ii) Estimular o trabalho cooperativo e autónomo;
- iii) Fomentar a interpretação de fontes históricas e a produção escrita;
- iv) Desenvolver as capacidades de observação, reflexão e espírito crítico;
- v) Promover o desenvolvimento de aptidões que permitam a problematização de relações entre o passado e o presente;
- vi) Contribuir para que consigam construir conhecimento histórico;
- vii) Aproximar os alunos da realidade tecnológica do século XXI, através do recurso à utilização das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC).

Por conseguinte, e de acordo com este cenário cabe perguntar:

- i) Qual a viabilidade desta metodologia para o processo de aprendizagem dos conteúdos associados à disciplina de História?
- ii) Quais os principais obstáculos com que o docente se poderá deparar ao implementar o *Flipped Classroom*?
- iii) Qual o *feedback* dos alunos em relação ao *Flipped Classroom*?

¹ in *Educação Século XXI*, disponível em <http://www.redeeducacaoxxi.pt/carta-principios>, consultado em Novembro de 2016 .

- iv) E, por último, qual o *feedback* dos alunos relativamente à sua aprendizagem dos conteúdos?

É em torno destas quatro questões que se norteia o presente estudo.

CAPITULO I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO

I.1 Conceito de *Flipped Classroom* ou aula invertida

O conceito base do Modelo *Flipped Classroom*, ou aula invertida, é reverter a ordem pela qual as aulas explicativas precedem as actividades dos alunos, isto é, os alunos obtêm a informação teórica em casa, de acordo com materiais previamente disponibilizados pelo docente, e a componente lectiva é utilizada para a realização de actividades que aprofundem os conhecimentos, sob a supervisão do professor (Karlsson & Janson, 2016: 128).

Esta metodologia encontra-se assente num modelo pedagógico e didáctico activo, centrado no aluno, na resolução de problemas e na promoção do trabalho colaborativo, o qual altera o enfoque e o modo de transmissão dos conhecimentos, pelo que o professor, ao invés de concentrar em si todo o processo, surge como um orientador e facilitador de aprendizagens.

Rolo, citando Hartono, Monk, & Serva (2015:43), afirma que a videoaula é a ferramenta mais conhecida como recurso disponibilizado pelo docente mas, no entanto, este pode inverter as suas aulas utilizando o manual, apontamentos ou registos áudio.

Dos alunos, durante a componente lectiva, espera-se que continuem o processo de aprendizagem que iniciaram em casa, permitindo ao professor realizar um acompanhamento mais efectivo das aprendizagens, dando resposta às dúvidas que existirem. O aprofundamento dos conteúdos poderá incluir um conjunto de metodologias diversificadas, como por exemplo a aula-oficina, o trabalho colaborativo ou o trabalho projecto, assim como a exploração de fontes diversas ou a dramatização dos conteúdos.

A aplicação desta metodologia pressupõe, de acordo com Hamdan *et al.* (2013:4-5) a existência de quatro pilares: i) ambiente flexível; ii) cultura de aprendizagem; iii) conteúdo intencional; iiiii) profissional qualificado.

Em suma e de acordo com Cármen González Franco, professora do Colégio Marista Champagnat em Salamanca, citada por Soldevilla (2014:7): “ *[o Flipped Classroom] tem a vantagem de que permite ao professor acompanhar os seus alunos no momento em que aplicam os conteúdos adquiridos, conseguindo assim uma aprendizagem mais eficaz.* ”²

I.2 Planificação das actividades

Silva, citado por Barreto, (2013:9) refere que etimologicamente, planificar deriva do termo em latim, *planumfacare*, que significa tornar evidente, apresentar mais claro.

Este termo associado aos contextos educativos refere-se a um processo pré-activo, mas que está orientado para a ação, reflectindo a prática antes da passagem à concretização, baseado num programa curricular provindo da tutela, nomeadamente o Ministério da Educação, e definindo as estratégias, os recursos, as actividades e as formas de avaliação, de acordo com as características do nível de ensino, da realidade de cada escola e das especificidades dos alunos.

Contudo, ao longo de um ano lectivo, os vários tipos de planificações realizadas estão sujeitos a reajustes, tendo em atenção o desenvolvimento das aprendizagens, pelo que planificar exige do docente uma reflexão sobre a sua prática, isto é, o que pretende com ela, quais os objectivos, gerais e específicos que pretende atingir, consciente que a sua acção será determinante na aprendizagem dos seus alunos.

Para Zabalza (2000:48), planificar é um meio concreto de organização de ideias com um objectivo particular, afirmando este autor que a planificação implica:

- i. Um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências sobre o fenómeno a organizar, que actuará como apoio conceptual e de justificação do que se decide;
- ii. Um propósito, fim ou meta a alcançar que nos indica a direcção a seguir;
- iii. Uma previsão a respeito do processo a seguir que se deverá concretizar numa estratégia de procedimento que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo.

Em resumo, planificar consiste em prever, antecipar, estruturar, organizar e definir o tempo, o espaço, para quem se direcciona, os materiais, e saber quais os meios disponíveis, permitindo prever tanto o desempenho do docente como os seus resultados.

² Tradução própria.

Citando Teixeira (2013:13) a planificação da componente lectiva assume um papel de destaque no *Flipped Classroom*, uma vez que ao retirar o carácter explicativo das aulas, o docente deverá avaliar e reflectir cuidadosamente sobre que actividades desenvolver, tendo como objectivo conceber e apresentar actividades de qualidade, que estimulem e promovam a aprendizagem efectiva dos seus alunos.

Assim sendo, para que a planificação seja eficaz, o docente deverá ter presente, de forma clara e objectiva, quais as necessidades reais dos alunos, obrigando a um conhecimento aprofundado do público-alvo e definição das competências que se pretende desenvolver.

Wiggins & McThige, citados por Teixeira (2013:25), mencionam ainda que a planificação não deve partir dos materiais ou da tecnologia que os docentes já têm disponível mas, pelo contrário, a tecnologia é que deverá estar ao serviço da pedagogia.

A planificação surge assim como um pilar essencial na implementação desta metodologia, pelo que, segundo a mesma autora, o enfoque, ao contrário do que muitos possam pensar, não recai sobre os recursos disponibilizados aos alunos, nomeadamente os recursos videográficos mas, pelo contrário, nas actividades desenvolvidas em tempo lectivo, devendo o professor diversificar as mesmas, com recurso a exercícios, projectos, debates e trabalhos de grupo, facilitando a construção colaborativa de saberes.

I.3 *Flipped Classroom* - estado da arte

A metodologia em questão não é recente mas, contudo, com o avanço das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) e com o consequente processo de globalização da informação, assume nos dias de hoje um maior mediatismo.

O conceito de *Flipped Classroom* surge referido pela primeira vez na 11.^a *International Conference on College Teaching and Learning*, em Jacksonville, Flórida, por J. Wesley Baker, professor universitário. Este docente pretendia aproveitar o tempo de aula para realizar actividades que aprofundassem os conhecimentos dos alunos, sem comprometer a extensão do currículo, pelo que disponibilizou apontamentos das suas exposições orais *online*. Os seus alunos puderam, assim, realizar trabalhos de grupo e resolver exercícios em aula, revelando um maior controlo da sua aprendizagem e uma visão mais crítica dos conteúdos (Teixeira, 2013:10).

Nesse mesmo ano, no *Journal of Economic Education* é publicado um artigo de autoria de Lage, Platt, & Treglia, no qual estes autores apresentam uma experiência

levada a cabo por dois professores de Microeconomia da Universidade de Miami. A metodologia apresentada é semelhante à referida por Baker, embora estes professores tenham introduzido algumas inovações, no que diz respeito aos materiais disponibilizados aos alunos, a opção de assistirem às apresentações orais a partir de vídeos e a apresentação de *powerpoints* narrados, com a consequente introdução do registo áudio (Rolo, 2015:26).

Aaron Sams e Jonathan Bergman, professores de Química, no *Woodland Park High School*, no Colorado, tornaram-se nos mais mediáticos defensores desta metodologia, pelo que em muitos locais surgem referidos como os fundadores do *Flipped Classroom*.

Esta dupla de professores verificou que alguns dos seus alunos se ausentavam das aulas devido à sua participação em actividades extracurriculares e, num esforço de tentar encontrar uma alternativa ao considerável número de horas que eram necessárias para lhes explicar os conteúdos em falta, descobriram um *software* que lhes permitiu gravar uma apresentação em *powerpoint*, adicionar gravações de voz e anotações e a consequente conversão em vídeo. Gravaram as suas aulas recorrendo a este *software* e, posteriormente, publicaram-nas *online*. Não só os alunos abstencionistas as visualizaram, como os outros alunos as consultaram como forma de revisão para as fichas de avaliação. Estes vídeos foram difundidos e utilizados a nível mundial, contribuindo para a difusão e aperfeiçoamento do conceito, enquanto metodologia válida de trabalho nas escolas.

O enorme sucesso levou a que esta diáde de docentes criasse uma organização sem fins lucrativos, *Flipped Learning Network* (<http://flippedlearning.org/>), disponibilizando recursos, bem como informações e depoimentos sobre a metodologia em causa. Em 2009 receberam o Prémio Presidencial para a Excelência em Matemática e Ensino das Ciências (*Idem*).

Salman Khan, em 2011 apresenta uma conferência³ em que explica que, para ajudar os sobrinhos na disciplina de matemática, criou um conjunto de vídeos explicativos em que os conteúdos são abordados e os exercícios são resolvidos passo a passo, chamando a atenção para o potencial dos recursos videográficos como ferramenta essencial na reformulação de metodologias educativas.

Os vídeos explicativos obtiveram um grande êxito e com o patrocínio da Fundação de Melinda e Bill Gates, Salman Khan funda a *Khan Academy* (<https://www.khanacademy.org/>) reconhecida como uma referência mundial, no que diz respeito a vídeos explicativos de cariz académico. Actualmente e com o apoio da

³ Disponível em https://www.ted.com/talks/salman_khan_lets_use_video_to_reinvent_education, consultado em Fevereiro de 2017.

Fundação Portugal Telecom há também disponível uma versão em português exclusivamente para os conteúdos associados à disciplina de Matemática (<https://pt-pt.khanacademy.org/>).⁴

Em Portugal, Cláudia Gonçalves Rolo (2015) investigou o efeito desta metodologia num contexto do 2º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente numa turma do 5º ano e associada aos conteúdos da disciplina de História e Geografia de Portugal, concluindo que os alunos se tornaram mais conscientes e responsáveis pela sua aprendizagem, ressaltando que as videoaulas favoreceram o registo autónomo de apontamentos e que as relações aluno-aluno e aluno-professor saíram reforçadas (Rolo, 2015:5).

Gisel Teixeira (2013) analisou a implementação desta metodologia numa turma do 10º ano do Ensino Secundário, na unidade literária associada à Lírica camoniana, concluindo que o *Flipped Classroom* se assumiu como uma estratégia eficaz no alcance dos objectivos de aprendizagem, referindo que inicialmente os alunos se sentiram frustrados pelo facto de não obterem resposta às suas dúvidas, aquando da visualização dos *vodcasts*⁵ (Teixeira, 2013:11).

Helena Vieira (2016) apresentou os resultados da implementação desta metodologia no 3º Ciclo do Ensino Básico, em três turmas do 8º ano, concluindo que a utilização desta metodologia se revelou capaz de motivar os alunos mas que, embora fosse recomendada a sua utilização, poderia não trazer benefícios se utilizada regularmente.

O Projecto *Creative Classroom Labs* coordenado pela *European Schoolnet* (<http://creative.dge.mec.pt/>) em parceria com os cinco principais fornecedores de material informático, incluiu quatro escolas portuguesas nas quais foi implementado o uso de *tablets* durante a componente lectiva, permitindo uma aprendizagem colaborativa, personalizada e activa, assente nos pressupostos associados à metodologia da aula invertida ou *Flipped Classroom*. Embora o modelo não seja aplicado na íntegra após o fim deste projecto, as escolas salientam que algumas turmas ainda utilizam esta metodologia e destacam os benefícios que a sua aplicação proporcionou⁶.

Actualmente o projecto “Ambientes Educativos Inovadores”, também conhecido como “Salas de Aula do Futuro” (<http://www.erte.dge.mec.pt/ambientes-educativos->

⁴ in, Estudos sobre *Flipped Classroom*, disponível em <http://manuelgalvao.blogspot.pt/2013/10/flipped-teaching-um-pouco-de-historia.html>, consultado em Janeiro de 2017.

⁵ Método de distribuição de vídeos pela internet ou plataformas/redes de computadores.

⁶ in, *Flipped Classroom* em Portugal, disponível em <http://observador.pt/2016/09/13/e-se-a-sala-de-aula-desse-uma-cambalhota/>, consultado em Dezembro de 2016.

[inovadores](#)) inspirado no projecto *Future Classroom Lab*, desenvolvido pela *European Schoolnet* tem vindo a ser inaugurado em diversas escolas portuguesas e pretende constituir laboratórios de aprendizagem e inovação para docentes e alunos propiciando a implementação de novas metodologias, nomeadamente o *Flipped Classroom*. Tutelado pelo Ministério da Educação, designadamente pela Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas, este projecto tem promovido diversos encontros onde são apresentados os resultados das diversas escolas que adoptaram os laboratórios de aprendizagem, sendo inclusivamente realizados *workshops* associados às novas ferramentas tecnológicas disponíveis ao serviço da educação.

I.4 Vantagens e desvantagens do *Flipped Classroom*

O *Flipped Classroom* poderá ser considerado como um modelo pedagógico que se encontra em desenvolvimento, pelo que a definição de vantagens e desvantagens dependerá da participação e testemunho dos docentes que a incluíram na sua componente lectiva, participando, desta forma, no aperfeiçoamento da mesma (Rolo, 2015:43).

Por conseguinte, enumera-se de seguida alguns benefícios e limitações desta metodologia, de acordo com autores que se debruçaram sobre esta temática:

Vantagens

- i. A visualização dos conteúdos fora da sala de aula permite ao aluno aceder aos mesmos quando se encontrar mais descontraído e receptivo à sua compreensão. Sendo que, nos vídeos poderá parar, retomar, ou caso seja necessário avançar os conteúdos (Plunkett, 2014:[95]). Esta vantagem é contrária ao que ocorre na abordagem dita *tradicional*, pois o aluno não poderá reproduzir os conteúdos transmitidos pelo professor, muito menos parar quando desejar fazê-lo.
- ii. Os alunos que faltam às aulas podem consultar os conteúdos explicativos, disponibilizados pelo professor e, assim, acompanhar os conteúdos em falta (Soldevilla, 2014:29).
- iii. Os alunos recebem atenção personalizada enquanto estão a realizar as actividades práticas, uma vez que o docente circula pela sala, apoiando e orientando os alunos nas tarefas que lhes foram destinadas (Teixeira, 2013:12).

- iv. Os alunos obtêm resposta às suas dúvidas, no momento em que estão a aplicar os seus conhecimentos, proporcionando um correcto domínio dos conteúdos antes de avançar para os seguintes, ao contrário do que poderá acontecer segundo o modelo tradicional, uma vez que as dúvidas surgirão fora do contexto da sala de aula, em casa, onde os alunos realizam os trabalhos de casa e onde não dispõem da presença do professor para os esclarecer (Bogan & Ogles citados por Rolo, 2015:41).
- v. Proporciona um ambiente de trabalho cooperativo e colaborativo, promovendo a entreajuda entre os alunos (Soldevilla, 2014:29).
- vi. O professor dispõe de mais tempo para interagir com os alunos, pelo que se constrói uma melhor relação entre estes dois agentes educativos (*Idem*).

Desvantagens

- i. Esta metodologia requer uma preparação minuciosa de materiais e dinâmicas, pelo que implica um grande esforço e tempo por parte do docente, obrigando-o a uma selecção criteriosa de conteúdos e actividades que o ajudem a atingir os objectivos definidos inicialmente (*Idem*).
- ii. Os alunos abstencionistas não beneficiarão das actividades práticas de consolidação dos conteúdos, pelo que o facto de visualizarem os conteúdos disponibilizados pelo professor não é garantia da sua aprendizagem efectiva (Plunkett citado por Rolo, 2015:45).
- iii. Esta metodologia carece de uma fase de habituação e, como tal, os alunos necessitarão de apoio dos pais, no sentido de os responsabilizar, ao lembrar-lhes que deverão visualizar ou consultar os documentos disponibilizados pelo professor. Caso este apoio não exista, os alunos mais desmotivados poderão desorientar-se e, por um lado, não consultar os recursos ou, por outro, consultarem-nos de forma apressada, situações estas que irão limitar a aplicação prática dos conteúdos nas aulas (*Idem*).

- iv. O trabalho colaborativo entre os alunos poderá apresentar debilidades, uma vez que alguns alunos podem recusar-se a tutelar os colegas, ou a situação inversa, os alunos recusarem-se a ser tutelados pelos seus pares (Plunkett citado por Rolo, 2015:44).
- i. O trabalho prático realizado nas aulas revelará os níveis de desempenho real dos alunos, pelo que alguns podem considerar que expõem em demasia as suas aptidões, ou a falta delas, tendo um efeito contraproducente (*Idem*).

I.5 A utilização das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC)

Revolução Tecnológica nas Escolas: Mito ou Realidade?

Nos dias que correm as NTIC estão a ser revolucionadas pela emergência das tecnologias multimédia de comunicação móveis e pela difusão de vários sistemas de redes sem fios (*wireless*). A integração do mundo dos computadores nas comunicações móveis de voz e dados possibilita novos modelos de interacção, comunicação e colaboração. As limitações de espaço estão cada vez mais reduzidas, assim como o custo do acesso à Internet, em qualquer ponto do país, sendo esta ligação com fios ou sem fios. Em casa, no escritório, nos centros comerciais, aeroportos, no campo ou na praia, à semana, no fim de semana ou até nas férias, os computadores portáteis e a Internet fazem já parte do dia a dia de muitos alunos. Novas aplicações passam a ser possíveis e necessárias. Os dispositivos móveis passam a fazer parte de um novo modelo computacional, que promete revolucionar o mundo das tecnologias da informação, de forma tão acentuada como o aparecimento do PC, no início dos anos 80, ou a “explosão” da Internet nos finais da década de 90 do século passado (Coutinho & Júnior, 2007:105).

A Revolução Tecnológica e Científica que se tem verificado nas últimas décadas influenciou e alterou, em larga escala, a forma como acedemos ao conhecimento, como o partilhamos ou como simplesmente organizamos o nosso quotidiano. Mas a par destas alterações, terá o ensino incorporado verdadeiramente esta Revolução Tecnológica ou apenas adicionado tecnologia às estratégias e processos pedagógicos tradicionais?

A este respeito Rocha (2012:1) refere que os estudantes vivenciam experiências cognitivas provenientes de “Tempos Históricos” distintos. De um lado, o “espaço-tempo

escolar taylorista” idealizado para a transmissão de mensagens recorrentes, behavioristas, face a face. Do outro, as possibilidades de acesso rápido a conhecimentos diversificados através das tecnologias da informação e da comunicação. Desta forma, herdamos um modelo de escola que não atende às actuais demandas por auto-organização cognitiva, autonomia e criatividade. Essa escola foi pensada para produzir subjectividades voltadas para a obediência e para o trabalho repetitivo ao estilo fabril. Os tradicionais textos escolares, desenvolvidos para o suporte de papel, convivem com textos não lineares, os hipertextos, disponibilizados na rede.

Por conseguinte, e embora seja possível aprender e ensinar sem este recurso, as escolas têm vindo, progressivamente, a incorporar as NTIC.

Contudo, Alves, citando Somekh, Pelgrum, Wellington e Bestall (2013:2) afirma que esta incorporação das NTIC nas escolas, embora entusiasticamente impulsionada pelos responsáveis nacionais pelas políticas educativas (governos) foi, de certa forma, realizada à revelia dos gestores e reguladores dos processos educativos. Sendo que a integração das NTIC nos *Curricula* se operou sobretudo pela noção de literacia informática, isto é, da dotação dos recursos mínimos implicados na operação de um computador e na utilização da *Internet* à saída da escolaridade obrigatória. O autor menciona, ainda, que a integração da tecnologia nas escolas não foi acompanhada do debate necessário acerca do grau de mudança implicado no incremento das NTIC.

Tomando em linha de conta o estudo realizado por Alves (2013:3), associado ao projecto de investigação “*Learn Tech*”, foram observados doze estabelecimentos de ensino, localizados em diferentes zonas do país, em distintos processos de modernização tecnológica e em cada escola foram aplicados três questionários: aos directores, aos docentes e a várias turmas de estudantes, tendo como objectivo conhecer e analisar a apropriação das NTIC por parte dos estabelecimentos de ensino secundário e respectivos actores, incluindo a sua integração nos processos de ensino e aprendizagem. Os resultados apontam essencialmente para a utilização do computador e *Internet* como mera actualização tecnológica dos meios de transmissão dos conteúdos, sobretudo na exposição dos mesmos, em contraste com a reduzida utilização das NTIC em apoio a actividades práticas realizadas pelos alunos.

A realização deste estudo permitiu ainda constatar um cenário de grande diversidade face aos recursos tecnológicos existentes entre as escolas. Diferença esta que resultou em oportunidades desiguais de incorporação da tecnologia no trabalho pedagógico, salientando ainda a importância do contexto organizacional das escolas

(através da manutenção dos equipamentos, aquisição de *software*, formação do quadro docente) como factor decisivo na utilização das NTIC para propósitos pedagógicos.

Por outro lado, a utilização destas ferramentas não é, por si só, garantia de aprendizagem por parte dos alunos, pois as mesmas fazem parte de instrumentos de ensino que estão ao serviço do processo de construção e apropriação do conhecimento dos alunos (Vieira, s,d:2).

Ainda de acordo com Vieira (Vieira, s,d:3), a introdução das NTIC na educação deve ser acompanhada de uma sólida formação dos professores, para que possam utilizá-las de uma forma responsável e com potencialidades pedagógicas verdadeiras, evitando a sua utilização meramente lúdica.

Em suma, as organizações escolares detêm tecnologias de ensino-aprendizagem subaproveitadas. Organizam, socializam e legitimam conhecimentos e certificam a sua apropriação mas, para que conservem a hegemonia, é necessário que compreendam o sentido do tempo em que se inscrevem. E o sentido está sendo dado pela revolução digital. Disponibilizar *notebooks* ou *tablets* para os estudantes e criar algoritmos e *intranets* para filtrar conteúdos é insuficiente. É necessário sintonizar a gestão das rotinas espaço-temporais e do processo ensino aprendizagem com a ideia de complexidade e de auto-organização cognitiva que estão associadas às tecnologias da memória (Rocha, 2012:7).

Para que as NTIC promovam as mudanças esperadas no processo educativo é necessário que sejam vistas como parte integrante de cenários de aprendizagem interactivos, que proporcionem aos alunos a possibilidade perante uma situação problema, de investigar, formular hipóteses, testá-las e reformulá-las caso seja necessário, contribuindo assim para a construção do conhecimento.

CAPITULO II

ENSINAR HISTÓRIA

II.1 Caracterização da Escola Secundária Quinta do Marquês

A prática de Ensino Supervisionada decorreu no ano lectivo de 2016/2017 na Escola Secundária da Quinta do Marquês, em Oeiras.

Este estabelecimento de ensino pertence à união das freguesias de Oeiras e S. Julião da Barra, Paço de Arcos e Caxias, distrito de Lisboa, e insere-se numa zona urbana, essencialmente residencial.

No que se refere às suas instalações, integra cinco blocos: A e B, os quais possuem ligação interna; C e D incorporados no mesmo edifício e um autónomo, o Bloco E, onde se localizam a secretaria, biblioteca e portaria; o Bloco F encontra-se ainda por construir, pelo que os alunos não dispõem de bar, serviços de papelaria e reprografia, refeitório ou pavilhão gimnodesportivo, sendo por isso partilhados os da Escola Conde de Oeiras.

No que concerne à oferta educativa esta escola inclui o 3º ciclo do ensino básico, o curso secundário profissional de técnico de multimédia e quatro cursos secundários científico-humanísticos (ciências e tecnologias, ciências socioeconómicas, línguas e humanidades e artes visuais), sendo o curso de ciências e tecnologias o que integra um maior número de alunos.

Em média esta escola acolhe cerca de 1100 alunos, cerca de 500 no 3º ciclo e 600 no ensino secundário, contando com o apoio de 100 docentes e cerca de 30 não docentes.

A Escola Secundária da Quinta do Marquês engloba cerca de 38 a 40 turmas, equitativamente repartidas pelo 3º ciclo do ensino básico e pelo ensino secundário, as quais se encontram a funcionar em regime diurno. De uma forma geral, os alunos que ingressam neste estabelecimento de ensino são provenientes do Agrupamento de Escolas Conde de Oeiras e do ensino particular, tanto do concelho de Oeiras, como do concelho limítrofe de Cascais. Procedentes das urbanizações que circundam a escola, bem como das localidades próximas, os alunos possuem, na sua maioria, uma origem sociocultural de classe média, sendo de mencionar a significativa proporção de pais que detêm qualificações académicas ao nível do ensino superior.

A administração e gestão da escola são asseguradas pelos órgãos previstos no decreto-lei nº75/2008, com as alterações introduzidas pelo DL nº 137/2012, de 2 de Julho

e incorporam o Conselho Geral, a Directora, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo, os quais têm a composição e as competências definidas no referido decreto-lei e no Regulamento Interno.

II.2 A Prática Docente

Citando Sousa (2012:47), o professor de História deverá levar os alunos ao entendimento de si próprios como pessoas, à compreensão da sociedade onde se inserem através da evolução temporal e ao desenvolvimento de uma atitude crítica, curiosa e interessada face ao mundo que os rodeia. Desta forma, é evidente que mais do que expor um conjunto de factos unidimensionais, o professor de História, tal como a bem da verdade todos os professores, tem uma enorme responsabilidade: assume o papel de educador. Educa mentalidades e abre portas ao pensamento crítico.

Numa era em que as novas ciências tecnológicas atraem cada vez mais adeptos, onde o conhecimento por vezes está à distância de um “*click*”, o professor de História não se poderá cingir ao papel de *wikipédia*. Mais do que o detentor do conhecimento, deverá assumir uma postura de facilitador das aprendizagens, abrindo mão do seu instinto controlador e dando margem à descoberta por parte dos alunos.

Estes foram alguns dos princípios básicos que nortearam a prática de ensino supervisionada e que se pretendeu pautarem as actividades desenvolvidas pelos alunos. Nem sempre foi fácil, nem sempre foi compensador, mas como diz o ditado “Dos fracos não reza a história...”.

II.3 A prática de Ensino Supervisionada na turma 9ºa

A prática de ensino supervisionada decorreu entre o mês de Setembro e o mês de Junho, sendo que os meses de Setembro e Outubro foram dedicados à observação das aulas da professora cooperante Ana Vaz. Desta forma, pretendeu-se conhecer a dinâmica da turma, bem como os seus elementos, analisando o seu ritmo e perfil. Estas informações revelaram-se de extrema importância aquando da execução das actividades, bem como das planificações inerentes às mesmas.

Com o desenrolar das aulas foi possível registar que os alunos eram participativos e curiosos, demonstrando de forma directa as suas dúvidas e questões associadas às

temáticas, verificando-se também uma grande proximidade e respeito para com a professora.

A turma em questão revelou-se, ainda, bastante reivindicativa, no que toca a questões do foro académico, demonstrando, desde cedo, um forte espírito crítico face ao desempenho dos docentes, pelo que os seus representantes assumiam as responsabilidades de forma entusiasta em prol dos interesses da turma, aspecto este visível nas aulas destinadas à direcção de turma.

Através da participação em reuniões do Conselho de Turma foi possível constatar que os encarregados de educação, curiosamente, apresentavam características bastante semelhantes às dos alunos, questionando e reivindicando questões do foro académico, demonstrando também uma atitude crítica e bastante reivindicativa.

II.3.1 Caracterização da turma 9ºα

A turma 9º α era constituída por vinte e nove alunos, doze rapazes e dezassete raparigas, com uma média de idades de catorze anos e oriundos essencialmente do concelho de Oeiras (vinte alunos), e Cascais (nove alunos), porque a escola se localiza na fronteira do concelho de Oeiras com o Concelho de Cascais. A grande maioria é de nacionalidade portuguesa, existindo apenas um caso de nacionalidade luso-americana.



Gráfico 1

O agregado familiar dos alunos era maioritariamente superior a 3 elementos e as habilitações dos encarregados de educação centravam-se ao nível universitário, à excepção de um caso, que se insere no 3º ciclo do ensino básico (9º de escolaridade).

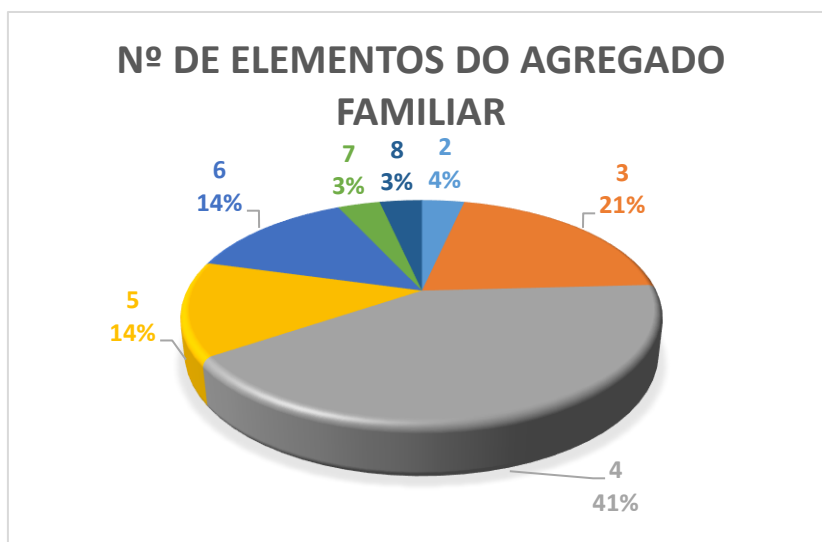


Gráfico 2

Quando questionados sobre o motivo de ingresso nesta escola, a grande maioria dos alunos refere a “boa fama” da mesma, a proximidade com o local de residência ou o facto de nela estarem outros elementos do agregado familiar, nomeadamente os irmãos.

O número de alunos que ficaram retidos é reduzido, somente dois, embora seis alunos afirmem ter sido alvo de algum processo disciplinar, sendo apontado como principal motivo o comportamento.

Em relação às disciplinas salientam-se Matemática, Ciências Físico-químicas e Ciências Naturais (por esta ordem), demonstrando assim a preferência por conteúdos científico-tecnológicos, pelo que previsivelmente as disciplinas que menos agradavam os alunos eram Português, Geografia e Francês.

Indagados sobre o interesse específico pela disciplina de História, a maioria mencionou ter algum interesse, treze alunos, porquanto nove alunos referiram possuir muito interesse e os restantes sete alunos pouco interesse.⁷

⁷ Vide Anexo I, p. iii.

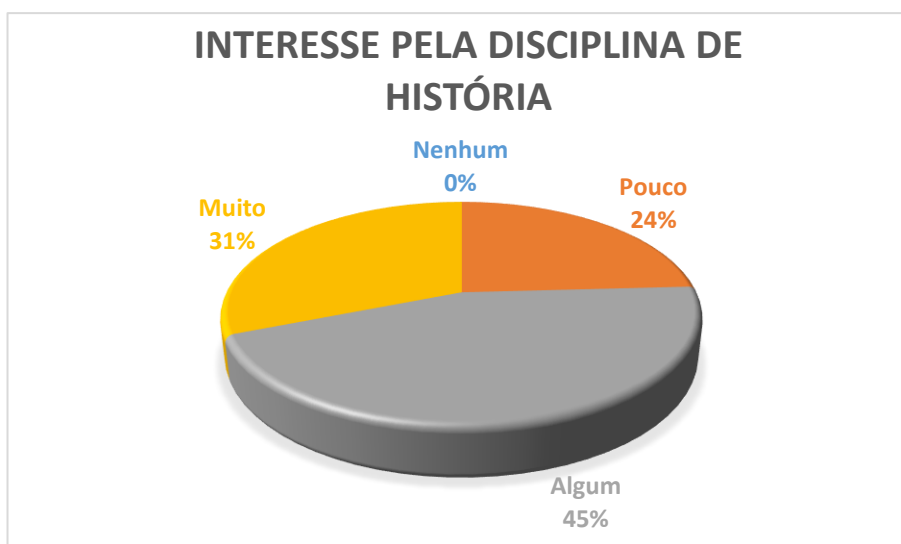


Gráfico 3

II.3.2 Actividades desenvolvidas na prática de Ensino Supervisionada na turma 9^oa

A intervenção teve início durante o mês de Outubro e dividiu-se em dois momentos: um primeiro alusivo ao Domínio 9, A Europa e o Mundo no limiar do século XX, Subdomínio 9.2, As transformações políticas, económicas, sociais e culturais do após guerra, o qual decorreu durante o mês de Outubro e Novembro e um segundo momento em que foram abordados os conteúdos associados ao Domínio 10, Da Grande Depressão à 2ª Guerra Mundial, Subdomínio 10.1, Crise, ditaduras e democracia na década de 30, leccionado durante os meses de Janeiro e Fevereiro.

Inicialmente foi apresentado o projecto de trabalho aos alunos, explicitando o conceito de aula invertida, incidindo sobre a importância de visualizar e consultar os materiais previamente enviados pela docente para a plataforma *office 365 (OneNote)*. Os alunos colocaram diversas questões, nomeadamente sobre o funcionamento da plataforma, uma vez que a mesma tinha sido recentemente introduzida pela escola, pelo que inicialmente os materiais de apoio foram enviados para o correio electrónico da turma e, posteriormente, realizada uma sessão de esclarecimento sobre a utilização da recente plataforma.

Por conseguinte, foi produzido e enviado previamente à primeira aula um *powerpoint* com *podcast* incorporado, no qual a docente apresentava os conteúdos presentes em cada diapositivo. No início da aula foi realizado um questionário anónimo,

no qual se avaliava se os alunos tinham estudado os materiais enviados e se os tinham considerado esclarecedores, dando ainda a possibilidade de efectuarem sugestões.⁸

Dos vinte e nove alunos, quinze afirmaram ter estudado em casa os materiais, enquanto catorze afirmaram não o terem feito. Questionados sobre a qualidade do *powerpoint*, a grande maioria, vinte e três alunos, considerou-o esclarecedor.

Convém assinalar que este recurso foi apresentado em aula pela professora titular, como forma de garantir que os alunos visualizavam os conteúdos, factor que interferiu com os resultados do inquérito, pois alunos que afirmaram não ter estudado o *powerpoint* em casa opinaram sobre a qualidade do mesmo, uma vez que o tinham visualizado.

No final da primeira aula foi entregue como trabalho de casa uma actividade em que os alunos tinham de estabelecer uma relação entre imagens alusivas à Cultura de Massas, tendo como base um vídeo, o qual estaria disponível na plataforma *office 365 (OneNote)*.

Na aula seguinte, constatou-se que a maioria dos alunos, cerca de vinte e cinco, não tinham consultado o vídeo enviado, mas que vinte e três alunos tinham realizado o trabalho de casa utilizando como recurso o manual. Os alunos não reconheciam assim a importância dos materiais enviados, utilizando o recurso que habitualmente utilizavam, o manual. Desta forma, urgia encontrar uma alternativa, uma vez que esta resistência poderia colocar em risco o desenvolvimento das actividades em aula. Dado que os alunos, na sua maioria, realizavam os trabalhos de casa, optou-se por incluir nos materiais de apoio questões orientadoras, que funcionariam como trabalho de casa, opção esta que teria as suas implicações, como veremos mais à frente, aquando da discussão dos resultados.

As aulas leccionadas não seguiram única e exclusivamente o modelo pedagógico em causa, o *Flipped Classroom* mas, em simultâneo, foi também utilizado o modelo expositivo-interrogativo, sendo que se pretendia que os alunos, numa fase final, escolhessem quais as aulas e o modelo que tinham preferido.

Em complemento aos materiais informativos enviados aos alunos, foram realizadas diversas actividades em aula⁹, das quais se destacam as apresentadas em seguida, pela sua adesão, diversidade e resultados obtidos:

⁸ Vide Anexo II, p. v.

⁹ Vide Anexo III, p. vi.

Actividade de escrita criativa: “As Sufragistas”

A escrita criativa constitui uma das melhores formas de estimular os processos de pensamento, imaginação e divergência.

Após a discussão do papel da mulher na década de 20 e relembrando os conteúdos abordados no *powerpoint* enviado, sendo que a aula decorreu na biblioteca e os alunos puderam consultar individualmente o *powerpoint* através da utilização dos computadores, visualizaram o *trailer* do filme “As Sufragistas”.

O trailer referido funcionou como actividade motivacional, despertando sentimentos emotivos e em alguns casos alguma revolta, pelo que se procedeu a um pequeno debate, onde os alunos referiram os aspectos que os tinham impressionado, revelando alguma dificuldade em analisar os factos apresentados à luz do período histórico em que se inseriam, pelo que foram esclarecidas algumas dúvidas, remetendo para o enquadramento histórico onde decorreram estes movimentos femininos. De seguida, foi realizado um exercício de escrita criativa em que se pedia aos alunos que incorporassem o papel de uma líder sufragista e que escrevessem uma carta a um dirigente político onde salientassem a importância do papel das mulheres durante a I Guerra Mundial, referissem as desigualdades de género que se faziam sentir na altura e a forma pouco digna com que as autoridades lidavam com o seu movimento, apelando à urgência do voto feminino.¹⁰

A turma aderiu a esta actividade, trabalhando de forma motivada e empenhada, revelando inclusivamente orgulho face aos seus resultados finais.

A avaliação desta actividade espelhou o empenho dos alunos, os quais demonstraram uma enorme criatividade de discurso, rigor histórico e um correcto domínio da expressão escrita.

A aula seguinte rematou esta temática através de uma aproximação dos conteúdos abordados com a actualidade, tendo como base a seguinte questão orientadora: actualmente ainda falamos em desigualdade de género?

Aos alunos pediu-se que consultassem um artigo de um jornal ¹¹ e que o analisassem, tentando dar resposta à questão orientadora. Os resultados foram discutidos oralmente, sendo que o *feedback* foi bastante positivo, abordaram as diferenças existentes

¹⁰ Vide Anexo IV, p. viii.

¹¹ Disponível em <http://www.jornaleconomico.sapo.pt/noticias/dia-europeu-da-igualdade-salarial-mulheres-trabalham-graca-16-do-ano-85530>, consultado em Outubro de 2016.

na sociedade actual, concluindo que as diferenças de género tinham diminuído, mas que a igualdade, nomeadamente ao nível salarial, ainda não havia sido completamente alcançada.

“Vamos construir um Mapa Conceptual?”

Tendo como objectivo explorar a vertente das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), nomeadamente em prol do desenvolvimento da capacidade de síntese, realizou-se uma actividade que tinha como intuito a elaboração de mapas conceptuais, vulgarmente conhecidos como esquemas, recorrendo a ferramentas digitais disponíveis de forma gratuita na *web*.

Anteriormente à actividade foram enviadas aos alunos videoaulas, disponíveis na plataforma *office 365*, nas quais a docente esclarecia os conceitos e desenvolvia os conteúdos, juntamente com as questões orientadoras a que tinham de dar resposta.

Desta forma, a turma foi dividida em sete grupos, seis de quatro elementos e um de cinco elementos, sendo que cada um ficou com um tema alusivo à Grande Depressão dos anos 30: i) origem da Crise de 1929; ii) o *Crash* da Bolsa de Nova Iorque; iii) as consequências do *Crash* Bolsista; iv) as consequências sociais da Grande Depressão; v) a Mundialização da crise; vi) as crises cíclicas do capitalismo; vii) o *New Deal*.

A cada um destes temas foi atribuída uma ferramenta digital, *Tagul* (actualmente *word art*), *Bubbl* ou *Goconqr*, a qual foi utilizada para a realização do mapa conceptual.

Evitando a dispersão dos conteúdos foram ainda mencionados recursos a consultar como infografias relativas à temática (entregues pela docente), o manual e as videoaulas referidas inicialmente.

Após a realização da actividade em contexto de sala de aula, os grupos apresentaram o resultado final à turma, o mapa conceptual construído, desenvolvendo os itens esquematizados.

Convém ainda assinalar que os grupos iniciaram a apresentação com uma questão orientadora, a que os restantes grupos deram resposta durante a apresentação. Por conseguinte, após as apresentações, cada grupo respondeu a sete questões orientadoras (incluindo a sua), as quais foram posteriormente avaliadas pela professora.

No decorrer da actividade os alunos trabalharam de forma satisfatória revelando, contudo, alguma frustração e impaciência no que diz respeito às dificuldades sentidas durante a utilização das ferramentas digitais, demonstrando pouca autonomia e requisitando com frequência a ajuda da docente.

O resultado final foi francamente positivo, uma vez que desenvolveram os conteúdos de forma adequada, revelando um significativo poder de síntese, embora com algumas diferenças expectáveis entre os grupos. As questões orientadoras tiveram o resultado pretendido, uma vez que levaram os alunos a prestar atenção ao trabalho dos colegas e produziram uma sequência lógica e encadeada dos conteúdos em grupo.¹²

***Role Play* Holocausto: Mito ou Realidade?**

A técnica de *role play*, traduzida como dramatização, é “uma actividade altamente flexível que permite aos alunos praticar a comunicação em diferentes contextos sociais e em diferentes papéis sociais. Desta forma, é uma actividade contextualizada em que os alunos têm papéis a desempenhar, os quais são geralmente determinados pelo professor, porém os alunos têm a liberdade de produzir a linguagem apropriada para aquele contexto específico e de acordo com o papel que irão representar” (Bork, s.d:305).

As aulas relativas ao subdomínio 10.1, Crise, ditaduras e democracia na década de 30, culminaram na realização de um *Role Play*, onde foi abordada uma das temáticas mais sensíveis e mediáticas associadas a este período, o Holocausto. Dada a sensibilidade da questão, os alunos foram devidamente esclarecidos sobre as temáticas abordadas, procurando-se desde o início ressaltar a veracidade dos acontecimentos mas, contudo, pretendeu-se apresentar uma visão mais ampla dos mesmos, tentando aplicar em aula os conceitos de multiperspectiva histórica e espírito crítico.

Desta forma, os conteúdos associados a esta temática foram leccionados previamente, tendo como base uma metodologia expositiva, com recurso a *powerpoints*, mapas conceptuais e recursos videográficos. Durante as aulas, nomeadamente após a visualização de documentários, os alunos mostraram-se bastante interessados nesta temática, colocando várias questões e demonstrando sinais evidentes de comoção face aos testemunhos e imagens visualizadas.

Por conseguinte, após serem leccionados os conteúdos, a docente expôs o guião da actividade em causa¹³, apresentando as características da mesma e os critérios de avaliação, respondendo ainda às diversas questões colocadas pelos alunos. Esta apresentação da actividade culminou com o sorteio aleatório dos elementos intervenientes no *Role Play*: elementos de acusação, defesa e jurados.

¹² Vide Anexo V, p. ix e Anexos VI.1; VI.2; VI.3, pp. x-xii.

¹³ Vide Anexo VII, p. xiii.

O *Role play* consistia em encenar em sala de aula um processo judicial em tribunal, colocando-se em confronto dois grupos: o grupo de defesa, que reforçava a existência do Holocausto, apontando testemunhos e exemplos específicos das atrocidades cometidas por parte do regime nazi; e o grupo de acusação, liderado por revisionistas históricos, mencionando as incongruências associadas aos testemunhos, colocando em causa o mediatismo e as evidências históricas associadas ao Holocausto.

Como se tratava de uma turma com vinte e nove alunos, a organização do trabalho foi realizada em três grupos, acusação, defesa e elementos do júri, os quais foram definidos através do sorteio aleatório já mencionado.

Os grupos de acusação e defesa contaram com oito elementos cada um e tinham como incumbência construir, ensaiar e apresentar o enredo, entregando à docente um guião, antes da dramatização do *Role Play* em aula, em que constavam as linhas gerais associadas a cada personagem: Nome (fictício) e quais os argumentos ou ideias gerais defendidas, tendo como base os recursos disponibilizados pela professora. Desta forma, pretendeu-se assegurar a qualidade e seriedade dos argumentos a apresentar durante o *Role Play*.

Os elementos do júri participaram de forma individual e só se pronunciaram no dia da apresentação do *Role Play*, avaliando os factos e argumentos apresentados pela acusação e defesa e anunciando através do seu porta-voz a sentença. Cada elemento deste grupo elaborou, ainda, um relatório em que apresentou as ideias gerais defendidas por cada parte interveniente no julgamento, assim como o desenrolar de todo o processo judicial.

No que concerne à avaliação, esta actividade equivaleu como um elemento de avaliação escrita, em que 50% representou a apresentação em contexto de sala de aula e 50% foi atribuída ao trabalho escrito, para os grupos de defesa e acusação, sendo que para os elementos do Júri o trabalho escrito equivaleu a 100%.

À semelhança do já mencionado em anteriores actividades, o Guião de Exploração desta actividade encontrava-se disponível para os alunos através da plataforma *office 365 (OneNote)*.

Esta actividade teve a duração de noventa minutos e, como elemento introdutório à sua dramatização, a docente apelou ao respeito e consideração exigidos pela sensibilidade da temática. A dramatização decorreu de forma intensa, sendo que as duas partes intervenientes no processo criminal interpretaram de forma muito convincente os seus papéis, demonstrando inclusivamente uma enorme competitividade. A advogada de

acusação cumpriu o seu papel de forma exímia, contrapondo os argumentos e expondo as fragilidades dos testemunhos apresentados pela defesa, pelo que no final o júri, de acordo com o que tinha sido apresentado e debatido em tribunal, considerou o Holocausto como um mito.

A aula seguinte foi utilizada para debater os assuntos tratados no *Role Play*, frisando que o mesmo não havia sido realizado para negar a existência do Holocausto, mas para chamar a atenção que os acontecimentos históricos englobavam diversas perspectivas, as quais deveriam ser avaliadas e analisadas de forma crítica.

O resultado final superou as expectativas iniciais, uma vez que os alunos revelaram uma elevada capacidade de argumentação, espírito crítico e correlação com os conteúdos desenvolvidos nas aulas. Demonstraram, ainda, um grande empenho no decorrer da actividade, visível na forma como incorporaram as suas personagens e defenderam a sua causa, sendo de notar que, inclusivamente os alunos menos participativos contribuíram de forma entusiasta.

A avaliação reflectiu o trabalho desenvolvido pela turma, embora alguns elementos do grupo de acusação não tivessem sido avaliados na sua componente escrita, uma vez que não apresentaram o guião solicitado pela docente e cuja obrigatoriedade se encontrava expressa no Guião de exploração da actividade. Os relatórios efectuados pelos elementos do júri demonstraram uma correcta interpretação dos acontecimentos retratados no *Role Play*, evidenciando uma correcta expressão escrita e rigor científico.

Não obstante, os encarregados de educação destes alunos enviaram um *email* à directora de turma mostrando o desagrado pela forma como a temática havia sido abordada, discordando e opinando sobre a perspectiva associada ao revisionismo histórico, reforçando o quanto os tinha indignado esta temática ter sido alvo de estudo pelos seus educandos.

Esta questão foi abordada e esclarecida em Conselho de Turma, onde a professora orientadora Ana Vaz fez questão de mencionar as competências desenvolvidas e empenho demonstrados pelos alunos, reforçando que os conteúdos haviam sido devidamente abordados em aula e posteriormente à actividade esclarecidas as dúvidas colocadas pelos alunos.

O *feedback* por parte dos encarregados de educação poderá ser analisado de duas formas, por um lado reitera a desconfiança em relação ao desenvolvimento de actividades que abordem questões mediáticas e que apelem ao desenvolvimento do pensamento crítico e, por outro, reflecte a necessidade de desenvolver actividades deste género para

que pais e alunos possam compreender plenamente o conceito de multiperspectiva histórica, ao invés de equacionarem única e simplesmente uma visão unidimensional da História.

II.4 A prática de Ensino Supervisionada na turma 8ºβ

À semelhança do já mencionado para a turma do 9ºα a prática de ensino supervisionada decorreu entre os meses de Setembro a Junho, sendo que os meses de Setembro e Outubro foram dedicados à observação das aulas da professora titular. Contudo, nesta turma verificou-se uma participação inicial, logo na primeira aula, colocando-se em prática uma actividade de *Brainwriting*¹⁴, como forma de ponte entre os últimos conteúdos leccionados no ano anterior e os conteúdos que iriam abordar inicialmente.

Os alunos aderiram de forma empenhada, demonstrando alguma agitação e curiosidade na realização da tarefa. Foi ainda possível verificar que se tratava de alunos que dominavam os conteúdos associados ao ano lectivo anterior, sendo visível a sua dedicação pela disciplina de História. Não obstante, revelavam comportamentos bastante imaturos, típicos da sua faixa etária mas que, aliados a uma enorme curiosidade, interrompiam frequentemente o normal decurso das aulas.

II.4.1 Caracterização da turma 8ºβ

A turma 8º β era constituída por vinte e oito alunos, doze rapazes e dezasseis raparigas, com uma média de idades de 13,5 anos, oriundos essencialmente do concelho de Oeiras, quinze alunos, e Cascais, doze alunos, à excepção de um aluno proveniente do Concelho de Sintra. A grande maioria era de nacionalidade portuguesa, existindo apenas um caso de nacionalidade luso-angolana.

O agregado familiar dos alunos era maioritariamente superior a 3 elementos e as habilitações dos encarregados de educação centravam-se ao nível universitário, à excepção de quatro casos, que se inseriam no ensino secundário (12º ano de escolaridade).

Quando questionados sobre o motivo de ingresso nesta escola, a grande maioria dos alunos referiu as boas referências de familiares e amigos, a proximidade com o local

¹⁴ Vide Anexo VIII, p. xvii.

de residência e a frequência de outros elementos do agregado familiar, nomeadamente os irmãos.

Nenhum aluno ficou retido e somente um foi alvo de um processo disciplinar, sendo apontado como principal motivo o comportamento.



Gráfico 4

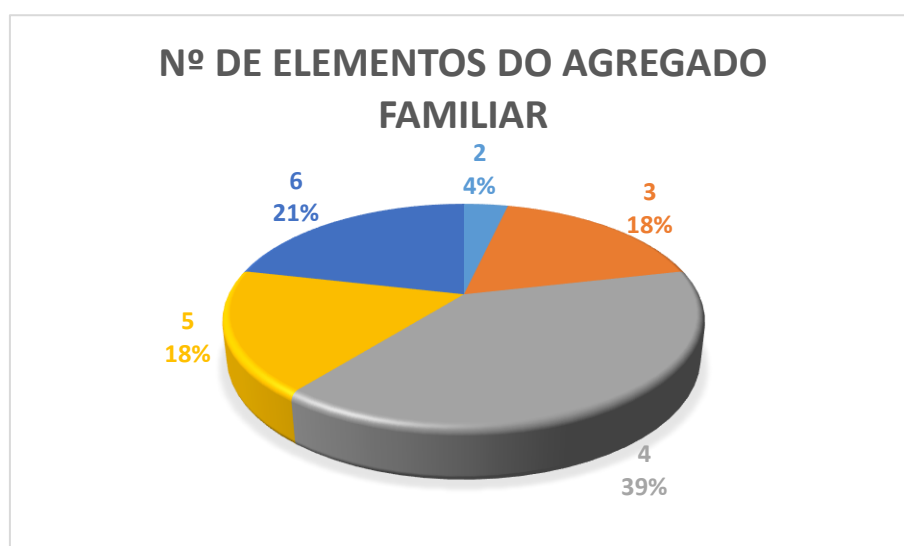


Gráfico 5

Em relação às disciplinas favoritas salientam-se História, Matemática/Ciências Naturais e Educação Física/Educação Visual (por esta ordem), enquanto que as disciplinas que menos agradavam os alunos eram Ciências Físico-químicas, Geografia e Inglês/Matemática.

Indagados sobre o interesse específico pela disciplina de História, a maioria mencionou ter algum interesse (dezasseis alunos), porquanto doze alunos referiram possuir muito interesse.

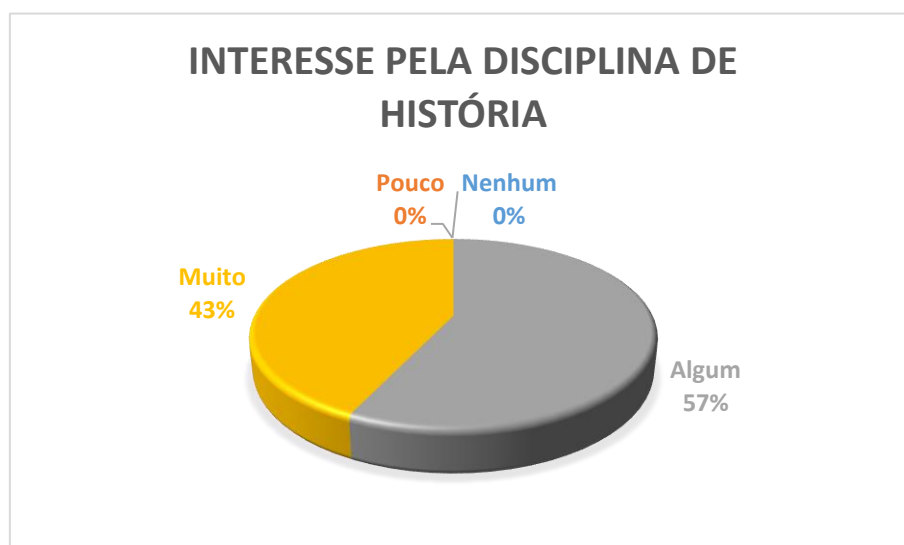


Gráfico 6

II.4.2 Actividades desenvolvidas na prática de Ensino Supervisionada na turma 8ºB

A intervenção nesta turma teve início durante o mês de Novembro e dividiu-se em três momentos: um primeiro alusivo ao Domínio 5, Expansão e mudança nos séculos XV e XVI. Subdomínio 5.2, Renascimento, Reforma e Contrarreforma, leccionado durante o mês de Novembro, um segundo referente aos conteúdos associados ao Domínio 6, Contexto europeu dos séculos XVII e XVIII. Subdomínio 6.2, Um século de mudanças (século XVIII), leccionado durante os meses de Janeiro e Fevereiro e um último alusivo aos conteúdos relacionados com o Domínio 8, A civilização industrial no século XIX, Subdomínio 8.2, Burgueses e proletários, classes médias e camponeses, leccionado durante o mês de Junho.

A primeira aula, mais uma vez à semelhança do realizado no 9ºA foi dedicada num primeiro momento à apresentação do conceito de aula invertida, tendo sido reforçada a necessidade de visualizar e consultar os materiais enviados previamente pela professora. A plataforma *office 365* foi também apresentada aos alunos, sendo posteriormente realizada uma sessão de esclarecimento sobre a sua utilização.

Como material de apoio a esta primeira aula havia sido enviado para o correio electrónico da turma um *powerpoint* com *podcast* incorporado alusivo à temática a leccionar.

Após uma rápida análise de quantos alunos haviam visualizado o *powerpoint* verificou-se que a maioria não o havia feito, pelo que grande parte da turma não poderia realizar as actividades práticas planificadas. Desta forma, optou-se por apresentar o referido *powerpoint*, sendo que o *podcast* incorporado foi substituído pela explicação da docente.

No final da aula foi entregue um questionário¹⁵ sobre o *powerpoint* enviado, pelo que a sua análise confirmou que dos vinte e sete alunos inquiridos a maioria não havia estudado o referido material, catorze alunos, enquanto treze alunos afirmavam tê-lo feito. Questionados sobre a qualidade do *powerpoint*, dos treze alunos que haviam visualizado o mesmo, doze consideraram-no esclarecedor.

Mais uma vez, e de acordo com os resultados obtidos através do inquérito, foi possível observar que os alunos ofereciam resistência à visualização dos materiais fora do espaço da aula, pelo que se optou por seguir a estratégia utilizada no 9ºa, em que os materiais de apoio enviados aos alunos seriam acompanhados de questões orientadoras, que funcionariam como trabalho de casa.

Esta estratégia revelou-se eficaz, nesta turma, diminuindo a resistência à visualização dos materiais e possibilitando a realização de actividades práticas em contexto de sala de aula.

No decorrer das aulas leccionadas foram realizadas diversas actividades¹⁶, das quais se destacam as seguintes pelos resultados obtidos, adesão e diversidade:

Brainstorming

O *brainstorming* é uma técnica de recolha de informação muito utilizada na investigação em Ciências Sociais e Humanas com o objectivo de explorar novas ideias sobre um tema ou alternativas de solução para problemas da mais diversa índole seja em organizações, empresas, negócios, etc. Pode ser feito individualmente ou em grupo, mas é neste último caso que a técnica revela mais potencial na medida em que as interacções no grupo fazem despoletar mais ideias do que as obtidas individualmente. Também pode ser feito verbalmente ou por escrito (*written brainstorming* ou *brainwriting*) dependendo

¹⁵ Vide Anexo II, p. v.

¹⁶ Vide Anexo IX, p. xxiii.

a escolha de por uma ou outra das modalidades do público-alvo, da natureza da questão a analisar ou ainda dos objectivos específicos do investigador. Ao nível da sala de aula, o *brainstorming* é uma técnica muito divulgada na dinâmica de grupos visando a resolução de situações problema ou o debate de questões polémicas pelo contributo/debate das ideias de todos os elementos de um grupo. Em termos de investigação educativa estão reportadas diversas utilizações desta metodologia em actividades de aprendizagem cooperativa, na educação a distância e, mais recentemente, na prática da pesquisa em ambientes virtuais de aprendizagem (Coutinho & Júnior, 2007:107-108).

Esta actividade foi desenvolvida como forma de revisão dos conteúdos associados ao Renascimento, pelo que a docente escreveu no centro do quadro a expressão “Renascimento” e todos os alunos se deslocaram ao quadro e escreveram uma frase ou expressão que estivesse relacionada com a temática, explicitando ainda oralmente, porque tinham considerado essa frase ou expressão relevante¹⁷.

À medida que as palavras iam surgindo no quadro e os alunos apresentavam os seus argumentos, a docente ia esclarecendo algumas dúvidas e realizando algumas questões, quer à turma, quer a determinados alunos em particular, nomeadamente os menos participativos.

Esta actividade proporcionou um momento de elevada interacção entre os alunos e alunos/docente, dado que se tratava de uma turma extremamente participativa e obteve enorme adesão, sendo que os alunos requisitavam com frequência a sua vez de se deslocarem ao quadro.

Como resultado final, esta turma demonstrou uma elevada capacidade de síntese, aliada a uma correcta e bastante satisfatória capacidade de interpretação e desenvolvimento dos conteúdos.

Trabalho Projecto: “A Arte Renascentista”

Tendo como objectivo desenvolver as competências investigativas, bem como os domínios da expressão escrita e oral foi desenvolvido um projecto em que os alunos deveriam realizar uma apresentação, para o qual escolheriam uma pintura, elemento arquitectónico ou escultura datados do período renascentista e indicar o autor, título, data de execução, tema central da obra e aspectos inovadores associados ao período em causa¹⁸.

¹⁷ Vide Anexo X, p. xxv.

¹⁸ Vide Anexo XI, p. xxvi.

Esta actividade foi realizada em grupo (sete grupos de quatro elementos), em aula, ou seja, na biblioteca com recurso aos computadores e desenvolveu-se em quatro fases: i) investigação dos recursos disponibilizados e escolha da obra a analisar; ii) elaboração de um plano de trabalho; iii) apresentação do plano de trabalho; iv) apresentação dos resultados à turma.

O desenvolvimento do trabalho foi registado através da ferramenta digital *Padlet*, onde os alunos assinalaram o progresso do seu trabalho¹⁹.

Como directrizes indicava-se que as apresentações não ultrapassassem os cinco minutos, se baseassem nos recursos disponibilizados pela professora, incluíssem a informação solicitada e que fossem criativas e originais.

Os alunos revelaram um comportamento muito agitado, demonstrando um claro desrespeito pelas regras associadas ao espaço onde se encontravam, pelo que foi necessário chamar a atenção da turma diversas vezes. Este comportamento denunciou, ainda, que estes alunos não estavam habituados a desenvolver este tipo de actividades em aula.

No geral a turma compreendeu a necessidade de planificação do trabalho, sendo que a maioria dos grupos apresentou uma planificação bem estruturada e detalhada.

As apresentações orais demonstraram uma cuidada e detalhada descrição dos elementos artísticos, sendo que embora com diferenças entre os alunos, a maior parte revelou um bom domínio da expressão oral. Os conceitos base associados à arte renascentista foram correctamente explorados, pelo que a actividade teve uma avaliação bastante positiva.

Actividade “E nós os proletários?”

Visando desenvolver competências associadas às Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) desenvolveu-se uma actividade²⁰ em que os alunos pudessem utilizar o *Bring Your Own device* (BYOD), isto é, que pudessem trazer o telemóvel para a sala de aula e que explorassem *QR Codes* e ferramentas digitais diversificadas, nomeadamente o *Storybird* (<https://storybird.com/>), *Bubbl* (<https://bubbl.us/>), *WordArt* (<https://wordart.com/create>), *Pixton* (<https://www.pixton.com>), *Adobe Spark Video* (<https://spark.adobe.com/>) e *Visme*

¹⁹ Disponível em https://padlet.com/ana_flores_almeida/f44c9zbc9cka, consultado em Junho de 2017.

²⁰ Vide Anexo XII, p. xxvii.

(<https://dashboard.visme.co/login>), bem como disponibilizados *links* direccionados para *templates* de jornal (<http://www.extranewspapers.com/newspaper-template-pack-word-school/>).

Aos alunos foi pedido que elaborassem uma apresentação oral, tendo como base um trabalho de investigação, em grupo, sendo por isso a turma dividida em sete grupos de quatro elementos, baseado nos temas apresentados pela professora: i) O Proletariado e as condições de vida dos operários; ii) A contestação operária e as doutrinas socialistas. Cada grupo deveria utilizar uma ou mais ferramentas tecnológicas, escolhendo a(s) que mais lhes agradassem da lista disponibilizada.

No final da actividade deviam ainda realizar uma avaliação dos trabalhos desenvolvidos, posteriormente entregue à professora, onde constavam as dificuldades sentidas ao longo da execução da actividade, bem como se a utilização das ferramentas tecnológicas tinha interferido positivamente ou negativamente na compreensão dos conteúdos e se gostariam de realizar actividades semelhantes de futuro.

O tema de cada grupo, assim como o guião de exploração foram disponibilizados aos alunos através de QRCodes entregues a cada grupo de trabalho, pelo que inicialmente havia sido pedido aos alunos que instalassem uma aplicação no telemóvel que realizasse a leitura dos QRCodes.

Contudo, e precavendo qualquer obstáculo que pudesse surgir, o guião de exploração fora também colocado na plataforma *office 365 (OneNote)* e a aula realizada na biblioteca, caso os alunos necessitassem de consultar os computadores.

Não obstante, a realização desta actividade deparou-se com vários problemas: por um lado, durante o tempo previsto para a apresentação e exploração da actividade surgiram problemas técnicos associados à Rede de Telecomunicações (*Internet*), pelo que os alunos não conseguiram aceder à *Internet* através dos seus dispositivos móveis, nem através dos computadores disponibilizados pela escola; por outro lado, a larga maioria dos alunos não dispunha de dados móveis suficientes para a execução da actividade.

Como plano alternativo, os alunos trabalharam de forma colaborativa e partilharam o guião de exploração através de uma aplicação de partilha de mensagens, vídeos e arquivos multimédia, bastante popular entre os alunos, o *WhatsApp*.

Porém, este obstáculo gerou em contexto de sala uma extrema agitação, sendo que os alunos requisitaram a presença da docente de forma frequente, revelando dificuldade em gerir as adversidades associadas às ferramentas tecnológicas, o que dificultou o processo de orientação e supervisão por parte da professora.

Os resultados, apesar das dificuldades sentidas, revelaram um elevado nível de criatividade e compreensão dos conteúdos. Os alunos dominaram de forma satisfatória as ferramentas tecnológicas apresentadas, demonstrando competências ao nível da expressão oral e escrita, visíveis através dos materiais apresentados²¹.

Por conseguinte, e tendo em atenção que esta actividade foi realizada junto às datas previstas para a execução das provas de aferição, os alunos não revelaram o mesmo entusiasmo e dedicação que tinham demonstrado em anteriores actividades, dando mostras de cansaço e falta de concentração. Desta forma, apenas dois dos sete grupos entregaram a avaliação dos trabalhos desenvolvidos. Sendo que um dos grupos ressaltava os aspectos positivos da mesma, nomeadamente a possibilidade de contactar com diferentes ferramentas tecnológicas e desejava realizar outras actividades com as mesmas características, enquanto o outro grupo afirmava ter tido dificuldades em trabalhar com as ferramentas digitais e que as mesmas não haviam facilitado a compreensão dos conteúdos.

No geral esta actividade foi avaliada de forma satisfatória, se analisados os resultados finais, contudo ao nível do processo de execução pôs a descoberto um conjunto de factores que devem ser levados em linha de conta quando se trabalha com Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC): a logística deve ser correctamente assegurada e o docente deverá estar preparado para o imprevisto.

²¹ Vide Anexo XIII, p. xxxii e <https://storybird.com/chapters/a-vida-operaria-do-seculo-xix/?token=su9vrhn4ag>, consultado em Junho de 2017 e <https://storybird.com/books/o-proletariado-sec-xix-historia-8o-ano-201617-fran/?token=cfbckfx46m>, também consultado em Junho de 2017.

CAPITULO III

CONCLUSÕES

III.1 Reflexão global sobre a Prática de Ensino Supervisionada

O contexto educativo associado às turmas alvo de estudo possuía características específicas, sendo que os alunos e encarregados de educação eram bastante exigentes e críticos relativamente à competência dos docentes. A preocupação pelos resultados finais (notas) sobrepunha-se à necessidade de adquirir competências, facto que em muito dificultou a implementação desta metodologia.

Por outro lado, os pais não foram informados previamente à implementação da metodologia em causa, pelo que não foi possível contar com o seu auxílio na fase de habituação inicial à mesma, nomeadamente no incentivo à visualização dos materiais enviados pela docente, facto que se revelou de extrema importância durante a prática de ensino supervisionada.

O caminho percorrido durante a prática de ensino supervisionada foi repleto de aventuras e “desventuras” associadas à implementação de uma metodologia diferenciada.

O cansaço associado à realização de planificações, recursos e actividades, era substituído por momentos de emoção e adrenalina, aquando da realização das actividades em aula, pelo que esta jornada se assemelhou, em determinados momentos, a uma “montanha russa” de sentimentos. Realizar um estágio não se cinge à aplicação de metodologias, quer sejam “tradicionais” ou “diferenciadas”, implica uma grande destreza ao nível das relações humanas, bem como uma enorme capacidade de resiliência...

Contudo, e em jeito de balanço final, senti-me privilegiada por ter participado no percurso académico destes estudantes e por ter partilhado momentos e vivências. Tive a prova da minha vocação, bem como tive noção das minhas falhas e dificuldades. Algumas superei, outras reconheço que a experiência irá ajudar.

III.2 Interpretação dos resultados

Na realização deste estudo optou-se por uma metodologia de investigação de carácter qualitativo, em que se privilegiou a recolha de dados assente: i) nos resultados dos inquéritos entregues aos alunos; ii) nas observações no decorrer da componente

lectiva; iii) na avaliação das actividades realizadas. A interpretação dos resultados é apresentada de forma descritiva e interpretativa dos diferentes cenários de aprendizagem.

III.2.1 Qual a viabilidade desta metodologia para o processo de aprendizagem dos conteúdos associados à disciplina de História?

Citando a obra *Preparando os alunos do século XXI para uma Sociedade Global, Um Guia para os Educadores para os quatro Cs*, “nas economias industriais e agrárias que existiram há 50 anos, foi suficiente dominar os “Três Rs” (leitura, escrita e aritmética). No “mundo moderno”, os “Três Rs” simplesmente não são suficientes. Se os estudantes de hoje querem competir nesta sociedade global também devem ser proficientes comunicadores, criadores, pensadores críticos e colaboradores (os “Quatro Cs”)” (National Education Association, s.d.:5).²²

A aplicação do modelo pedagógico designado como *Flipped Classroom* ou aula invertida, permitiu a realização de actividades em contexto de sala de aula onde foram desenvolvidos os domínios dos quatro Cs, Colaboração, pensamento crítico (em inglês *Critical Thinking*), Comunicação e Criatividade e Inovação.

Colaboração:

As actividades desenvolvidas em contexto de sala de aula desenvolveram-se em grupo, díades ou grupos de quatro a cinco elementos, conforme as dinâmicas estabelecidas.

Na turma 9^oa foi realizado o Questionário *Vark* com o título “Como é que eu aprendo melhor?”²³, tendo como objectivo averiguar os estilos de aprendizagem desta turma²⁴ e reagrupar os grupos de trabalho de acordo com os resultados, isto é, de forma heterogénea. Este questionário defendia cinco estilos de aprendizagem: Visual, Auricular (auditiva), Leitura/Escrita (reprodução dos conteúdos), Cinestésica (activa) e Multimodal (estilo misto).

²² Tradução própria.

²³ Disponível em <http://vark-learn.com/questionario-vark-2/>, consultado em Fevereiro de 2017.

²⁴ A este respeito vide <https://blogbrainon.wordpress.com/tag/questionario-vark/>, consultado em Fevereiro de 2017.

Os alunos desta turma inseriram-se maioritariamente na categoria Auricular²⁵ (10 alunos), seguidos da categoria Cinestésica²⁶ (9 alunos). Sendo que, claramente o estilo Auricular era atribuído aos alunos do sexo feminino, porquanto o estilo Cinestésico era atribuído aos elementos do sexo masculino. O estilo Multimodal²⁷ foi atribuído apenas a seis alunos, maioritariamente do sexo masculino e, por sua vez, o estilo associado à Leitura/Escrita²⁸ incluiu três alunos do sexo feminino. Por último, o estilo Visual²⁹ foi atribuído somente a um aluno do sexo feminino.

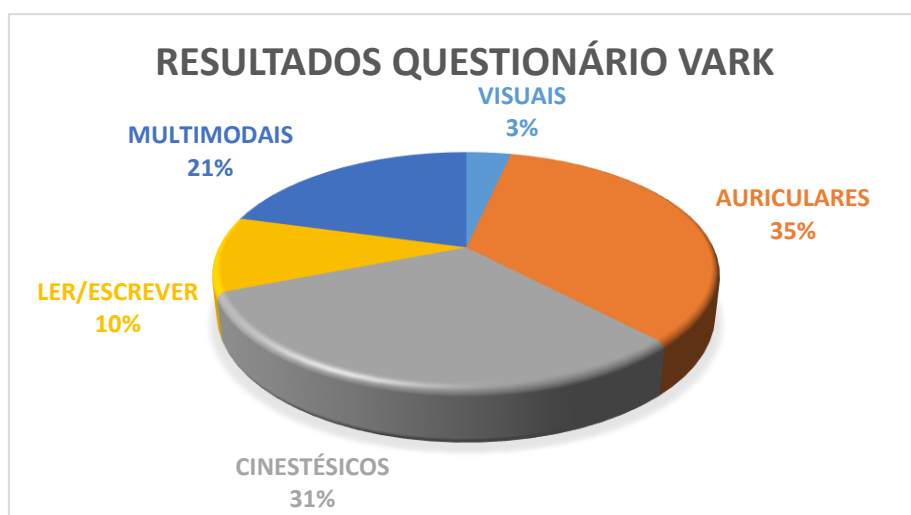


Gráfico 7

Desta forma, após a análise dos resultados associados ao questionário a docente informou os alunos sobre os resultados e reagrupou-os em sete grupos, tentando incluir em cada grupo elementos dos diferentes estilos de aprendizagem.

Contudo, a turma revelou dificuldades em realizar um trabalho colaborativo, pelo que os alunos com maiores dificuldades assumiram um papel passivo, enquanto que os alunos mais empreendedores assumiram a liderança, organizando e estruturando as tarefas. Assim sendo, o trabalho colaborativo deu lugar ao trabalho cooperativo com hierarquias bem definidas entre os elementos dos grupos.

²⁵ Os indivíduos que possuem este estilo de aprendizagem valorizam as informações transmitidas oralmente.

²⁶ Os aprendentes que se inserem neste estilo de aprendizagem valorizam a aplicação dos conhecimentos de forma prática.

²⁷ Indivíduos que incorporam dois ou mais estilos de aprendizagem.

²⁸ Estilo de aprendizagem em que os indivíduos valorizam a leitura e reprodução escrita dos conteúdos.

²⁹ Inserem-se neste estilo de aprendizagem os indivíduos que valorizam os símbolos, quer seja através de esquemas, gráficos, imagens ou vídeos.

A turma 8ºB apresentou também fragilidades no que diz respeito ao trabalho colaborativo, sendo de destacar o comportamento agitado durante as actividades em grupo. À semelhança do referido para a turma anterior, os trabalhos desenvolveram-se em diádes ou grupos de quatro a cinco elementos.

De uma forma geral revelaram falta de experiência no desenvolvimento de actividades em grupo, em contexto de sala de aula, requisitando com frequência a docente e demonstrando fragilidades no trabalho autónomo. As tarefas não foram divididas de forma igualitária, pelo que também nesta turma os alunos com mais dificuldades e com menos iniciativa assumiram uma atitude passiva, enquanto os alunos mais empreendedores assumiram a liderança, tanto na divisão de tarefas, como na apresentação dos resultados através das apresentações orais.

Pensamento Crítico:

As actividades desenvolvidas em contexto de sala de aula de acordo com a metodologia em causa permitiram o desenvolvimento do pensamento crítico por parte dos alunos, embora com algumas limitações.

Assim sendo, pretendeu-se desenvolver as competências associadas à observação e reflexão de acontecimentos históricos, valorizando a problematização de relações entre o passado e o presente.

Tendo estes objectivos em mente foram realizadas actividades que valorizassem e encorajassem a participação dos alunos, nomeadamente a realização de comentários críticos, *role playing* e discussão de conteúdos e/ou registos videográficos.

Contudo, face à extensão do actual programa de História, estas actividades foram limitadas na sua duração e posterior reflexão, limitando em muito os objectivos propostos.

Os alunos revelaram elevadas capacidades de reflexão, nomeadamente no que diz respeito à multiperspectiva histórica, demonstrando facilidade em avaliar e criticar os acontecimentos históricos, embora por vezes com algumas dificuldades em interpretar esses mesmos acontecimentos à luz da época em que se inseriam.

Comunicação:

A implementação do *Flipped Classroom* permitiu o desenvolvimento da comunicação, tanto escrita, como oral.

As actividades desenvolvidas permitiram que os alunos colocassem questões e debatessem as temáticas abordadas de uma forma mais ampla, por vezes, menos formal,

embora grande parte das mesmas implicassem a apresentação dos resultados através de uma apresentação oral, mais cuidada e formal.

A realização de exercícios de escrita criativa permitiu o desenvolvimento da expressão escrita, bem como o espírito argumentativo, presente inclusivamente nos comentários críticos realizados pelos alunos.

As duas turmas em análise revelaram uma correcta expressão escrita, com um evidente domínio da linguagem, bem como vocabulário específico da disciplina de História.

No que diz respeito à expressão oral, as duas turmas apresentaram evolução desde o início do ano lectivo, sendo que inicialmente apresentavam uma postura demasiado descontraída nas apresentações orais, a qual foi progressivamente substituída por uma atitude mais consciente e segura. Recorriam com frequência à memorização dos conteúdos e/ou leitura de apontamentos, pelo que em algumas situações tal facto não implicou uma real compreensão dos mesmos.

Criatividade e Inovação:

Dos quatro domínios apresentados a criatividade e inovação foi o que mais se destacou através da implementação da metodologia da aula invertida.

Partindo do pressuposto que os conteúdos expositivos e informativos foram remetidos para casa, foi possível realizar em contexto de sala actividades mais dinâmicas e criativas que envolveram os alunos de uma forma mais activa e participativa.

Desta forma, foi possível utilizar as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), como ferramentas essenciais ao desenvolvimento de competências específicas dos alunos.

A utilização de ferramentas digitais diferenciadas permitiu que os alunos tivessem contacto com realidades tecnológicas diferentes das que até então utilizavam, resultando em trabalhos mais criativos e inovadores.

Desde o início do ano lectivo que os alunos foram encorajados a realizar tarefas criativas e originais, um dos critérios de avaliação das actividades, pelo que os resultados reflectiram essa exigência.

As duas turmas apresentaram resultados bastante satisfatórios, embora o 9ºα fosse mais resistente à realização de actividades diversificadas, em comparação com o 8ºβ, bastante mais receptivo à realização de actividades criativas.

Por conseguinte, os objectivos específicos propostos inicialmente foram cumpridos através da implementação desta metodologia. O desenvolvimento de actividades de cariz prático permitiu uma aprendizagem activa, centrada nos alunos, onde o docente assumiu o papel de facilitador das aprendizagens, possibilitando um maior entendimento das dificuldades específicas dos alunos, proporcionando uma resposta mais eficaz e imediata a essas dificuldades.

Como vimos inicialmente, a Escola Secundária Quinta do Marquês possui características específicas³⁰ fruto da sua localização num meio sociocultural mais elevado, o que nos poderá levar à questão:

- E nas outras escolas seria possível implementar o *Flipped Classroom*?

A resposta a esta questão não é fácil, até porque o presente estudo se refere ao contexto educativo específico desta escola secundária, contudo através da revisão bibliográfica e da prática de ensino supervisionada é possível antever uma resposta afirmativa.

É possível implementar o modelo da aula invertida, tendo em atenção que o mesmo se deverá adaptar aos contextos educativos a que se refere. Se uma escola puder proporcionar um maior apoio tecnológico, poderão realizar-se actividades em que se utilizem ferramentas tecnológicas; se os alunos não possuírem computador poderá incentivar-se a utilização dos computadores da escola e/ou utilizar-se os manuais para inverter o carácter expositivo das aulas. É no entanto necessário destacar que antes de implementar uma metodologia como o *Flipped Classroom* deverão ser avaliados os contextos educativos, tanto da escola, como dos alunos, no caso destes últimos através de questionários.

Porém, a utilização do manual ou de outros suportes em papel poderá resultar como um recurso menos apelativo para os alunos, comparativamente com as videoaulas ou com os *podcasts*, em que a presença do professor, seja por intermédio da imagem ou do registo áudio se torna mais evidente. A este respeito, os alunos do 9ºa tiveram uma reacção menos positiva quando lhes foi pedido que estudassem os conteúdos teóricos pelo manual, sendo que a percentagem de alunos que realizaram o trabalho de casa foi inferior à percentagem de alunos que os realizava quando eram utilizadas ferramentas tecnológicas.

³⁰ Vide Capítulo II.1, pp. 15-16.

O *Flipped Classroom*, tal como já foi referido, poderá ser considerado como um modelo pedagógico que se encontra em desenvolvimento, pelo que a sua viabilidade para o processo de ensino e aprendizagem também se encontra, ela própria, em análise. Assim sendo, dependerá dos testemunhos e participação dos docentes que a implementem, como é o caso do presente relatório. Cada caso deverá ser interpretado à luz do contexto educativo a que se refere, pelo que se aguarda por futuros testemunhos de docentes que tenham utilizado esta metodologia em diferentes contextos.

III.2.2 Quais os principais obstáculos com que o docente se poderá deparar ao implementar o *Flipped Classroom*?

A implementação desta metodologia evidenciou algumas das desvantagens referidas inicialmente³¹, bem como um conjunto de obstáculos que limitaram de alguma forma a sua aplicação. Assim sendo, foi possível constatar que:

- i) Requer uma preparação minuciosa de materiais e actividades, implicando para tal um grande esforço e tempo por parte do docente. Por conseguinte, a realização de diversas actividades em aula aumentou o número de elementos a avaliar, pelo que ampliou a quantidade de tarefas a efectuar pelo professor;
- ii) Esta metodologia implicou a avaliação de um conjunto de competências nem sempre fáceis de quantificar, logo difíceis de avaliar, tornando a avaliação, por vezes, mais subjectiva do que o desejável;
- iii) Os alunos revelaram resistência à visualização dos conteúdos fora do espaço da aula, e mesmo os que o fizeram, em alguns casos, afirmaram tê-lo feito de forma apressada;
- iv) A extensão do actual programa da disciplina de História limitou a duração das actividades, impossibilitando um aprofundamento das mesmas;
- v) As actividades desenvolvidas de acordo com este modelo pedagógico exigem uma grande participação dos alunos. Como estas turmas revelaram dificuldades em realizar um trabalho colaborativo e autónomo, obrigaram a que fossem realizados ajustes ao nível da duração das

³¹ Vide Capítulo I.4, pp. 10-12.

mesmas. Um dos maiores obstáculos sentidos diz, assim, respeito à execução das actividades dentro dos *timings* pré-definidos;

- vi) A utilização das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) em contexto de sala de aula foi afectada por problemas e limitações de ordem técnica, como ocorreu durante a actividade “E nós os Proletários?” que se desenvolveu no 8ºB, comprometendo o normal decurso da aula, pelo que o docente deverá equacionar um plano alternativo, caso a aula e o projecto que se encontra a desenvolver dependa de factores externos.

III.2.3 Qual o *feedback* dos alunos em relação ao *Flipped Classroom*? Duas turmas, duas realidades...

Esta investigação permitiu concluir que:

- i. As duas turmas alvo de estudo apresentavam características bastante diferentes entre si: o 9ºA era uma turma marcadamente de interesse científico-tecnológico, enquanto o 8ºB revelava uma maior diversidade entre as suas preferências, situando-se entre as Ciências e Tecnologias e a área das Humanidades, como o puderam comprovar os dados obtidos através do Questionário de caracterização do aluno.
- ii. No que se refere ao interesse pela disciplina de História verificavam-se também diferenças, mais uma vez comprovadas através do Questionário de caracterização do aluno. Nenhum dos alunos do 8ºB referiu ter nenhum ou pouco interesse pela disciplina, enquanto no 9ºA se verificou a existência de sete alunos que afirmavam ter pouco interesse pela disciplina de História.
- iii. Durante a componente lectiva a turma do 9ºA revelava um comportamento mais passivo, colocando questões, mas menos interessada e empenhada. Pelo contrário, a turma do 8ºB assumia uma atitude mais participativa, embora mais agitada. Demonstravam ainda uma maior curiosidade pelos conteúdos, colocando questões e dúvidas, por vezes de forma exaustiva. Desde o início da intervenção nestas duas turmas, a referida turma

mostrou-se mais receptiva à realização de actividades ditas menos tradicionais, enquanto a turma do 9ºα oferecia uma maior resistência à realização de actividades que fugissem do normal funcionamento a que estavam habituados. Desta forma, desde o início a turma do 9ºα revelou uma maior dependência face ao modelo expositivo, facto que se veio a verificar no inquérito final, onde os alunos maioritariamente preferiram as aulas habituais (expositivas) em detrimento das aulas invertidas ou, ainda, nas sugestões dadas por alguns alunos no decorrer dos inquéritos: “Dar as aulas nas aulas.”, “Dar as aulas.”, demonstrando nitidamente a sua preferência pelo modelo dito tradicional, nomeadamente o modelo expositivo.

- iv. No que diz respeito às semelhanças entre as duas turmas, ambas eram constituídas por encarregados de educação com habilitações literárias ao nível universitário. Foi visível, no caso do 9ºα, a sua participação no percurso académico dos alunos e consequente preocupação pelos resultados finais, conclusão esta comprovada através da participação em reuniões e conselhos de turma, onde os representantes dos encarregados de educação demonstraram a sua preocupação pelos assuntos associados ao desempenho dos docentes e avaliação dos alunos. Relativamente à turma do 8ºβ não foi possível assistir às suas reuniões ou conselhos de turma, pelo que de acordo com as informações recolhidas através da directora de turma, foi possível concluir que os encarregados de educação demonstravam, à semelhança do já mencionado para o 9ºα, interesse no percurso académico dos alunos.
- v. Ambas as turmas apresentaram avaliações relativas às actividades realizadas, na sua maioria, dentro dos parâmetros do Bom e Muito Bom, revelando competências ao nível do pensamento crítico, expressão oral e escrita, bem como elevada organização e criatividade.

Após a análise do questionário final³², o qual tinha como objectivo avaliar o *feedback* dos alunos relativamente à metodologia em causa e à sua aprendizagem dos conteúdos, foi possível constatar duas realidades distintas.

Por um lado, 86 % dos alunos da turma 8^oβ consideraram que as aulas em que foi utilizado o modelo da aula invertida foram mais atractivas.

No que diz respeito às características desta metodologia, esta turma salientou como preferidas, por esta ordem, as actividades diversificadas, a possibilidade de interagir com os colegas (resolução de problemas, tomada de decisões, esclarecimento de dúvidas...) e os materiais disponibilizados pela professora.

Relativamente às actividades desenvolvidas em contexto de sala de aula, mencionaram a visualização de vídeos e a sua discussão em aula, bem como as actividades a pares (fichas de consolidação de conteúdos) e a actividade final – A Condição Operária no século XIX, como as suas favoritas.

Quando questionados sobre a preferência entre as aulas expositivas e as aulas invertidas, 64 % dos alunos preferiram as aulas invertidas.

Por outro lado, e tendo em atenção as características *supra* citadas, a turma 9^oα apresentou um *feedback* menos positivo em relação a esta metodologia, comparativamente ao 8^oβ³³.

Desta forma, apenas 28 % dos alunos desta turma consideraram as aulas em que foi utilizada esta metodologia como mais atractivas.

Por conseguinte, salientaram como características preferidas do modelo de aula invertida, por esta ordem, o trabalho de grupo, a possibilidade de interagir com os colegas (resolução de problemas, tomada de decisões, esclarecimento de dúvidas...) e as actividades diversificadas.

Relativamente às actividades realizadas em aula, o *Role Play* Holocausto: Mito ou Realidade? Surge como a preferida (59% dos alunos), seguida da visualização de vídeos e a sua discussão em aula e do Trabalho Projecto – As Novas Correntes Artísticas do século XX.

Contudo, apenas 31 % dos alunos mencionaram interesse em utilizar regularmente o modelo de aula invertida.

³² Vide Anexo XIV, p. xxxiii.

³³ Vide Anexo XV, p. xxxiv.

Reflectindo sobre os resultados obtidos, é possível constatar que os alunos salientam o trabalho de grupo e a interação com os colegas como aspectos positivos associados ao *Flipped Classroom*, assim como a realização de actividades diversificadas.

Estas preferências foram comprovadas durante a realização das actividades, pois embora as duas turmas apresentassem debilidades no que diz respeito ao trabalho colaborativo, já enunciadas ao longo do presente relatório, revelaram-se satisfeitas na execução do mesmo, demonstrando interesse e empenho.

No que concerne à realização de actividades diversificadas, e como referido no início do presente capítulo, em contexto de sala verificava-se uma diferença entre as duas turmas, sendo a turma 8^{ºB} mais entusiasta e participativa, em comparação com a turma 9^{ºA}, embora as actividades desenvolvidas nesta turma tenham decorrido de forma extremamente satisfatória.

Ambas as turmas salientaram a visualização de vídeos e a sua discussão em aula como uma das suas actividades favoritas, reiterando a importância do debate e discussão de ideias entre os alunos como uma ferramenta útil à sua motivação e aprendizagem.

Tomando em linha de conta estes resultados, é possível ainda mencionar a preferência pela metodologia do Trabalho Projecto, adaptada aos objectivos propostos e à metodologia do *Flipped Classroom*, incluindo como tal actividades mais dirigidas e com recurso às Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC).

Expectavelmente, o *Role Play* Holocausto: Mito ou Realidade? Surge como a actividade preferida pelos alunos da turma 9^{ºA}, reflectindo o empenho e entusiasmo demonstrado pelos alunos aquando da realização da mesma.

Reflectindo ainda sobre os diferentes resultados, convém assinalar que os mesmos poderão espelhar, por um lado, as características específicas destas duas turmas, por outro, a aplicação da metodologia em causa, isto é, na 8^{ºB} foram realizadas menos actividades práticas, enviados menos recursos para visualizar e responder a questões orientadoras, o que poderá ter influenciado o *feedback* dos alunos.

Pelo contrário, na turma 9^{ºA} foram realizadas mais actividades práticas, logo enviados mais recursos para visualizar em casa e a necessidade de responder a questões orientadoras, o que poderá ter provocado uma maior saturação face a esta metodologia.

Esta turma revelou ainda preferência por metodologias que facilitassem a memorização dos conteúdos demonstrando, como já foi apresentado, uma maior dependência pelo método expositivo.

Quando confrontados com as dificuldades sentidas, a grande maioria dos alunos mencionou a falta de tempo, nomeadamente para realizar as tarefas designadas pela professora, em casa, e a dificuldade de concentração nas aulas.

A extensão do actual programa da disciplina de História limitou a duração das actividades, impossibilitando um aprofundamento das mesmas e obrigando a que o ritmo de trabalho fosse bastante superior ao que os alunos estavam habituados. Por conseguinte, estas contingências poderão ter desencadeado a dificuldade de concentração nas aulas, mencionada pelos alunos.

III.2.4 Qual o *feedback* dos alunos em relação à sua aprendizagem?

Tendo como base o questionário final é possível assinalar que relativamente à turma 8ºB 86% dos alunos afirmaram que a utilização das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) havia sido útil para o estudo dos conteúdos da disciplina de História.

Indagados sobre a relação entre o trabalho prático em contexto de sala de aula e o seu desempenho como alunos, cerca de 61 % dos mesmos afirmou que a realização de actividades práticas em aula havia melhorado o seu desempenho enquanto discentes.

Desta forma, 71% dos alunos desta turma afirmou que esta metodologia havia facilitado a compreensão da matéria leccionada, pelo que 68 % mostrou interesse em utilizar este modelo regularmente.

No que se refere à turma 9ºA, 55 % dos alunos consideraram que o uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) havia sido útil para o estudo dos conteúdos associados à disciplina de História.

Questionados sobre a realização de actividades práticas em contexto de sala de aula e o seu desempenho enquanto alunos, 59% dos alunos afirmaram que as mesmas haviam melhorado o seu desempenho enquanto discentes.

Embora a maioria dos alunos tenha afirmado que as actividades práticas haviam melhorado o seu desempenho como alunos, curiosamente, apenas 34 % dos mesmos afirmou que esta metodologia havia facilitado a sua compreensão dos conteúdos leccionados, demonstrando abertamente a sua preferência pelas aulas expositivas.

Analisando estes resultados é possível constatar que se verifica um padrão, os alunos que possuem um *feedback* positivo face ao *Flipped Classroom*, assumem que esta metodologia facilitou a compreensão dos conteúdos leccionados, enquanto que os alunos que possuem um *feedback* menos positivo não consideram que o *Flipped Classroom* tenha facilitado a sua compreensão dos conteúdos, embora tenham mencionado as vantagens das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) e os benefícios das actividades práticas realizadas em contexto de sala de aula.

Em suma, os alunos reconheceram esta metodologia como trabalhosa, que exigiu um elevado dispêndio de tempo e dedicação, facto este que levou a que muitos preferissem as aulas habituais, mais expositivas e que exigiam menos esforço e participação directa, mas reconheceram que a utilização das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) favoreceu o seu desempenho enquanto alunos. A perspectiva construtivista desta metodologia foi igualmente valorizada, pelo que mencionaram também os benefícios das actividades práticas realizadas em aula no que diz respeito à aprendizagem dos conteúdos.

O potencial do trabalho colaborativo associado à implementação desta metodologia foi igualmente reconhecido pelos alunos, os quais salientaram a interacção com os colegas como um dos aspectos positivos associados ao *Flipped Classroom*.

CAPITULO IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando como linha de partida a responsabilidade atribuída ao docente de procurar as melhores estratégias para estimular a aprendizagem dos seus alunos, é possível afirmar que a implementação do modelo de aula invertida permitiu, não só, abordar os conteúdos da disciplina de História de forma inovadora, diversificando as actividades e dinâmicas da sala de aula, como também possibilitou, de forma mais eficaz, o conhecimento das dificuldades específicas dos alunos através de um acompanhamento mais próximo.

A aplicação do *Flipped Classroom* como modelo de ensino-aprendizagem permitiu ainda uma aproximação com as realidades digitais, presentes no quotidiano dos alunos, integrando-as em actividades que incrementaram o trabalho colaborativo e autónomo. O entusiasmo e empenho com que os alunos realizaram as tarefas que implicavam a

utilização de ferramentas digitais, assim como os seus testemunhos, comprovaram que as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) podem funcionar como valiosas ferramentas de aprendizagem.

Neste sentido, os objectivos propostos para a intervenção³⁴ foram cumpridos durante a Prática de Ensino Supervisionada.

Não obstante, a aplicação desta metodologia evidenciou alguns aspectos vinculados a uma metodologia dita mais tradicional, os quais limitaram e influenciaram de forma negativa o desenvolvimento das actividades. Desta forma, verificou-se uma elevada dependência em relação ao método expositivo e à memorização dos conteúdos, associada a uma sobrevalorização das avaliações escritas.

Quando incitados a participar de forma activa no decorrer das actividades, nomeadamente em debates e comentários críticos, os alunos revelaram inicialmente alguma inércia, demonstrando dificuldades ao nível do pensamento crítico.

As debilidades registadas no decorrer do trabalho colaborativo, evidenciaram a falta de experiência dos alunos em realizar trabalhos de grupo, em contexto de sala de aula, principalmente em questões associadas à divisão de tarefas, gestão do tempo e autonomia.

Por outro lado, o *feedback* dos alunos forneceu dados importantes sobre a aplicação prática desta metodologia, pois embora tenham participado de forma entusiasta no decorrer das actividades, a motivação inicial, associada à realização de actividades diversificadas foi sendo progressivamente substituída por alguma saturação face a este modelo.

As principais causas apontadas pelos alunos prendem-se com a necessidade de visualizar os materiais disponibilizados pela professora, em casa, e responder às questões orientadoras associadas aos mesmos, justificando que se tratava de actividades que obrigavam ao dispêndio de muito tempo, dificultando a realização das tarefas associadas às restantes disciplinas.

Embora o *Flipped Classroom* enquanto modelo pedagógico e didáctico se tenha revelado como uma estratégia capaz de motivar os alunos, permitindo inclusivamente um maior entendimento das suas dificuldades, os dados resultantes desta investigação poderão sugerir alguma saturação, se utilizado regularmente, originando, pois, um efeito contraproducente: desinteresse e desmotivação.

³⁴ Vide Objectivos Principais p. 4.

De acordo com os dados empiricamente comprovados, a aplicação desta metodologia é muito recomendada, contudo a sua utilização deverá ser acompanhada por uma reflexão por parte do docente, avaliando e autoregulando o processo de execução, determinando a viabilidade e duração da mesma, de acordo com o *feedback* dos alunos e o contexto educativo em que se insere.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, N., Abrantes P., Rodrigues, C. & Dias, C. (2013). TIC no ensino secundário: usos e mediações. *In Forum Sociológico [Online]*, 23 | 2013. Disponível em <http://sociologico.revues.org/861>. (acesso em Maio de 2017).

AMARAL, S., & Barros, D., (2007). *Estilos de Aprendizagem no contexto educativo de uso das tecnologias digitais interativas*. Disponível em http://lantec.fae.unicamp.br/lantec/portugues/tvdi_portugues/daniela.pdf (acesso em Outubro de 2016).

BARRETO, D. S. (2013). *A importância da planificação do processo ensino-aprendizagem nas aulas de História e Geografia*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Dissertação/relatório/Projeto/IPP) – disponível em https://sigarra.up.pt/flup/pt/publs_pesquisa.FormView?p_id=72157 (acesso em Dezembro de 2016).

BARROS, D., (2013). *Estilos de aprendizagem e o uso das tecnologias*. Santo Tirso: De Facto Editores.

BERGMANN, J., & Sams, A., (2012). *Flip your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. s.l: International Society for Technology in Education.

BORK, A., V., B. (2006). A utilização da técnica de roleplay no ensino médio. *In Estudos Linguísticos [Online]*, XXXV | 2006. Disponível em <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2006/sistema06/1107.pdf> (acesso em Março de 2017).

BRAGA, F. (coord.) (2004). *Planificação: Novos papéis, novos modelos: Dos projectos de planificação à planificação em projecto*. Porto: Edições ASA.

CANÁRIO, R., (1998). *A Educação e o Futuro: debates Presidência da República*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

CARVALHO, R., & Ramos, A. (2015). Flipped Classroom - Centrar a aprendizagem no aluno recorrendo a ferramentas cognitivas. *Atas da IX Conferência Internacional de TIC na Educação*. Braga: Universidade do Minho. pp. 369-381.

COUTINHO, C., P., & JUNIOR, J., B., B. (2007). *Utilização da técnica do Brainstorming na introdução de um modelo de E/B-Learning numa escola Profissional Portuguesa: a perspectiva de professores e alunos*. Braga: Universidade do Minho. pp. 103-118.

Disponível

em

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7351/1/Discurso%20metodologia%20e%20tecnologia.pdf.pdf> (acesso em Janeiro de 2017).

FERRAZ, A. P., & Belhot, R. (2010). Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gestão & Produção*, XXVII, pp. 421-431. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0104530X2010000200015&lng=en&nrm=iso&tlng=pt (acesso em Dezembro de 2016).

FOSNOT, C. (1998). *Construtivismo e Educação. Teoria, Perspectivas e Prática*. Porto Alegre: Artmed.

FREIRE, P. (1967). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Editôra Paz e Terra.

HAMDAN, N., & McKnight, P., (2013). *A white paper based on the literature review titled a review of flipped learning*. Virginia: George Mason University. Disponível em http://flippedlearning.org/wpcontent/uploads/2016/07/WhitePaper_FlippedLearning.pdf (acesso em Dezembro de 2016).

JUSTINO, D., (Dir.) (2015). *Estado da Educação 2015*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE)/Tipografia Lousanense. Disponível em <http://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1153-estado-de-educacao-2015> (acesso em Outubro de 2016) (acesso em Dezembro de 2016).

KARLSSON, G., & Janson, S., (2016). *The Flipped Classroom: a model for active student learning*. s.l: Portland Press Limited.

LEÃO, D. M., (1999). Paradigmas Contemporâneos de educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. *Cadernos de Pesquisa* nº 107. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a08.pdf> (acesso em Novembro de 2016).

Metas de Ensino-Aprendizagem – História (2011) – DGIDC. Lisboa: ME-DEB.

Disponível em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=5&level=6> (acesso em Novembro de 2016).

MOREIRA, J., (2001). Ensinar História, Hoje. In *História. Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. III Série, Vol. 2. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

PAIS, A. & Monteiro, M. (2002) *Avaliação uma Prática Diária*. Lisboa: Editorial Presença.

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017). Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf (acesso em Junho de 2017).

PLUNKETT, K. (2014). *The Flipped Classroom- A Teacher's Complete Guide: Theory, Implementation, and Advice*. s. l.: JIBB Publishing.

Preparing 21st Century Students for a Global Society. An Educator's Guide to the "Four Cs". National Education Association (s.d.). Disponível em <http://www.nea.org/assets/docs/A-Guide-to-Four-Cs.pdf> (acesso em Março de 2017).

Programa de História – Ensino Básico (1991). Lisboa: Ministério da Educação/ DEB-ME.

Projeto Educativo de Escola 2015 / 2018, Consolidar e Reajustar Percursos, Aceitar desafios (2015). Oeiras: Escola Secundária Quinta do Marquês. Disponível em <http://www.esqm.pt/documentos/PEE%2015-18.pdf> (acesso em Junho de 2017).

RIBEIRO, A. C. & Ribeiro, L., C., (1990). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

ROCHA, U., (2012). Escola e revolução digital. In *Revista Querubim [Online]*. Disponível em http://www.uff.br/feuffrevistaquerubim/images/arquivos/artigos/escola_e_revolucao_digital_revista_querubim_2012.pdf (acesso em Julho de 2017).

ROLO, C., (2015). *Flipped Classroom: Educar para o século XXI em História e Geografia de Portugal*. Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo (Relatório Final de prática de ensino supervisionada, Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico). Disponível em <http://repositorio.ipv.pt/handle/123456789/1508> (acesso em Novembro de 2016).

SANTOS, I., (2014). *O método expositivo e o método construtivista: concorrentes ou aliados?* Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Relatório de Estágio, Mestrado em Ensino da História e Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário). Disponível em https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.show_file?pi_gdoc_id=491891 (acesso em Dezembro de 2016).

SÍLVIA, A.; SIMÃO, A. M., & SÁ, I., (2004). A Autorregulação da Aprendizagem: Estudos Teóricos e Empíricos. In *Intermeio. Revista do Mestrado em Educação*. Vol.10. nº 19. Lisboa. pp.58-74.

SOLDEVILLA, S., (2014). *Posibilidades didácticas del modelo Flipped Classroom en la Educación Primaria*. Logroño: Facultad de Letras y de la Educación, Universidad de la Rioja. Disponível em http://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE000712.pdf (acesso em Novembro de 2016).

SOUSA, S., (2012). *A problemática da (In)disciplina em sala de aula: o papel do professor na sua (des)construção*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa (Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, Mestrado em Ensino da História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário). Disponível em <https://run.unl.pt/bitstream/10362/9290/1/Relat%c3%b3rio-Vers%c3%a3o%20final.pdf> (acesso em Outubro de 2016).

TEIXEIRA, G., P., (2013). *Flipped Classroom: Um contributo para a aprendizagem da lírica camoniana*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa (Trabalho de Projeto de Mestrado em Gestão de Sistemas de E-Learning). Disponível em https://run.unl.pt/bitstream/10362/11379/1/29841_Teixeira_FlippedClassroom_LiricaCamoniana.pdf (acesso em Maio de 2017).

VIEIRA, F., M., S., (2003). *A Utilização das Novas Tecnologias na Educação numa Perspectiva Construtivista*. Núcleo de Tecnologia Educacional MG7 – PROINFO – MEC. Disponível em <http://www.proinfo.mec.gov.br/upload/biblioteca/191.pdf> (acesso em Julho de 2017).

ZABALZA, M., (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: ASA.

Webgrafia

NOONOO, S., (2012) *Flipped Learning Founders Set the Record Straight*. Disponível em <https://thejournal.com/articles/2012/06/20/flipped-learning-founders-q-and-a.aspx> (acesso em Janeiro de 2017).

LISTA DE ANEXOS

Anexo I – Questionário de caracterização do aluno.

Anexo II – Inquérito I.

Anexo III – Quadro descritivo das actividades desenvolvidas em aula – 9ºα.

Anexo IV – Actividade de escrita criativa “A Sufragista”.

Anexo V – Guião da Actividade “Vamos construir um Mapa Conceptual?”

Anexo VI.1 – Esquema Gráfico (*Cloud Art*) Final 1, apresentado pelos alunos da turma 9ºα.

Anexo VI.2 – Mapa Conceptual Final 2, apresentado pelos alunos da turma 9ºα.

Anexo VI.3 – Mapa Conceptual Final 3, apresentado pelos alunos da turma 9ºα.

Anexo VII – Guião da Actividade “Vamos a Tribunal? Holocausto: Mito ou Realidade?”.

Anexo VIII – Guião de exploração da actividade de *Brainwriting*.

Anexo IX – Quadro descritivo das actividades desenvolvidas em aula – 8ºβ.

Anexo X – Mapa Conceptual, ainda em execução, relativo à actividade de *Brainstorming* realizada na turma 8ºβ.

Anexo XI – Guião do Projecto de trabalho “A arte renascentista”.

Anexo XII – Guião da actividade “E nós, os Proletários?”.

Anexo XIII – Mapa Conceptual Final, apresentado pelos alunos da turma 8ºβ.

Anexo XIV – Inquérito Final 8ºβ.

Anexo XV – Inquérito Final 9ºα.

Anexos

Universidade Nova de Lisboa
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Escola Secundária Quinta do Marquês

O presente questionário pretende reunir informação para caracterizar os alunos das turmas da Escola Secundária Quinta do Marquês, onde decorre a Prática de Ensino Supervisionada, no ano letivo de 2016/2017. A informação recolhida contribuirá para a caracterização das turmas em causa e será utilizada unicamente no relatório final da Prática de Ensino Supervisionada.

Questionário de caracterização do aluno

Ano		Turma		Número	
-----	--	-------	--	--------	--

Dados Pessoais			
Idade		Género	
Freguesia		Concelho	
Naturalidade		Nacionalidade	

Caraterização do Agregado Familiar						
Nº de elementos do agregado familiar						
1	Idade		Género		Profissão	
	Nacionalidade				Habilitações Literárias	
2	Idade		Género		Profissão	
	Nacionalidade				Habilitações Literárias	
3	Idade		Género		Profissão	
	Nacionalidade				Habilitações Literárias	

4	Idade		Género		Profissão	
	Nacionalidade			Habilitações Literárias		
5	Idade		Género		Profissão	
	Nacionalidade			Habilitações Literárias		

Caraterização da Situação Escolar										
Nº de anos em que frequento a ESQM			Motivo de Ingressão na ESQM							
Já alguma vez ficaste retido?					Já foste alvo de algum processo disciplinar?					
Sim		Não		Ano(s) Letivo(s)		Sim		Não		Ano(s) Letivo(s)
						Motivo(s)				

Disciplinas de que mais gostas	1 _____ 2 _____ 3 _____
Disciplinas de que menos gostas	1 _____ 2 _____ 3 _____

Numa escala de 1 a 4 assinala o teu interesse pela disciplina de História:	
1- Nenhum	
2- Pouco	
3- Algum	
4- Muito	

Universidade Nova de Lisboa
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Inquérito I

1. Estudaste em casa os materiais fornecidos pela professora?

Sim ___ Não___

2. Achaste o Powerpoint esclarecedor?

Sim ___ Não ___ Não consultei ___

3. Qual dos materiais foi mais útil ao teu estudo?

Powerpoint ___ Manual ___

Sugestões: _____

_____.

Universidade Nova de Lisboa
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

QUADRO DESCRITIVO DAS ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS EM AULA
9ºa

ACTIVIDADES	DESCRIÇÃO
Visualização de um excerto do filme “The Great Gatsby”.	Realização e correcção do guião de exploração, seguido de debate sobre os aspectos essenciais do excerto visualizado.
Visualização de excertos musicais característicos dos anos 20 e visualização de um <i>videoclip</i> da banda contemporânea <i>Gotan Project – Mi Confesion</i> (Tango de Fusão).	Debate, tendo como base a influência das alterações da sociedade na música e na dança, tanto nos anos 20, como na sociedade actual.
“O Modelo de vida Americano”	Comentário crítico que visava estabelecer uma ligação entre a influência dos E.U.A na sociedade dos inícios do século XX em comparação com a sociedade actual.
Visualização do <i>trailer</i> do Filme “As Sufragistas”.	Diálogo com os alunos sobre os conteúdos do <i>trailer</i> .
“A Sufragista”	Actividade de escrita criativa.
A Igualdade feminina no trabalho, uma abordagem actual.	Debate, tendo como base a leitura de um artigo no Jornal Económico <i>online</i> .
Trabalho Projecto – As Novas Correntes Artísticas do século XX.	Trabalho de investigação desenvolvido em sala de aula, onde os alunos escolheram uma pintura característica deste período e a descreveram/interpretaram.
Visualização de uma entrevista a Almada Negreiros, onde o mesmo esclarece o movimento modernista em Portugal.	Discussão em grupo das ideias principais apresentadas.
Fernando Pessoa: “Poema em linha recta”.	Leitura e interpretação de um poema de autoria de Fernando Pessoa.
<i>Brainstorming</i> : como se apresentou o Modernismo em Portugal?	Revisão dos conteúdos abordados sob a forma de <i>Brainstorming</i> , em grupo.
Visualização de dois vídeos sobre as tensões políticas e sociais durante o regime do Czar Nicolau II.	Diálogo com os alunos sobre a Rússia Czarista.
Visualização do Hino da Internacional Comunista.	Discussão com os alunos sobre os ideais comunistas.
“Vamos construir um Mapa Conceptual?”	Construção de mapas conceptuais com recurso a ferramentas digitais.
Visualização de um documentário alusivo à libertação de prisioneiros de um campo de concentração.	Debate, tendo como base as condições a que estavam sujeitos os prisioneiros nos campos de concentração.
<i>Role Play</i> – Holocausto: Mito ou Realidade.	Dramatização de um processo judicial em tribunal, o qual colocava em confronto os

	revisonistas históricos e os sobreviventes do Holocausto.
Mapas Conceptuais: A Revolução Soviética e Era Estalinista na URSS.	Análise e interpretação de dois mapas conceptuais.

RECURSOS ENVIADOS PARA CASA

“Loucos anos 20”	<i>Powerpoint</i> com <i>Podcast</i> incorporado associado às transformações económicas e sociais vivenciadas nos inícios do século XX. <u>1.Loucos anos 20 com Podcast incorporado.pptx</u>
“Cultura de massas”	Registo videográfico, definição de Cultura de massas. <u>2.Cultura de Massas.wmv</u>
“A Revolução Russa”	<i>Powerpoint</i> introdutório ao estudo dos antecedentes da Revolução Russa. <u>3.A Revolução Russa1.pptx</u>
Videoaulas	Registos videográficos em que a docente aborda a Grande Depressão e a origem dos regimes fascistas. <u>4.Videoaulas.mp4</u>
Manual	A docente solicitou que os alunos estudassem as páginas do manual associadas ao estabelecimento do regime fascista em Itália.

Nome: _____
N.º _____ Turma: _____ Avaliação: _____ Professor: _____

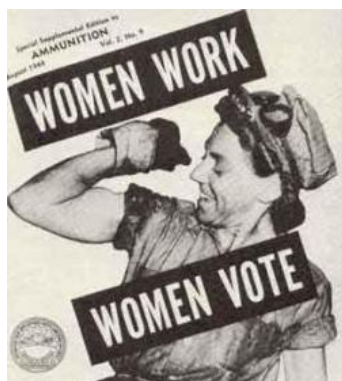
Atividade de escrita criativa:

“A Sufragista”

1. Tendo em atenção o que acabaste de ver, sobre o movimento sufragista em Inglaterra, imagina que és uma **líder sufragista** (e sim jovens do sexo masculino, esta atividade também é para vocês!) e que vais enviar uma carta a um dirigente político em que:

- ✓ Salientas a importância do papel das mulheres durante a I Guerra Mundial;
- ✓ Referes as desigualdades de género que se faziam sentir na altura e a forma pouco digna com que as autoridades lidavam com o vosso movimento;
- ✓ Vais apelar à urgência do Direito ao Voto feminino.

Sê criativo e não te esqueças que o direito ao voto feminino pode depender do teu discurso!!



Guião da Atividade

“Vamos construir um Mapa Conceptual?”

Temas:

- 1- Origem da Crise de 1929;(Bubbl)
- 2- O Crash da Bolsa de Nova Iorque;(Goconqr)
- 3- As consequências do Crash Bolsista;(Tagul)
- 4- As consequências sociais da Grande Depressão; (Tagul)
- 5- A Mundialização da crise;(Bubbl)
- 6- As crises cíclicas do capitalismo;(Goconqr)
- 7- O *New Deal*.(Bubbl)

Dinâmica da Atividade

Divisão da turma em 7 grupos, sendo que cada grupo ficará com um dos temas.

Com base nos recursos disponibilizados pela professora, os alunos construirão um mapa conceptual dos conteúdos essenciais de cada tema.

Os mapas conceptuais serão, ainda, realizados em três aplicações diferenciadas (a negrito) *Bubbl*, *Tagul* e *Goconqr*.

Após a realização da atividade os grupos deverão apresentar o resultado final, sendo que iniciarão a apresentação com uma questão orientadora, a que os restantes grupos deverão responder durante a apresentação.

Por conseguinte, após as apresentações, cada grupo deverá ter respondido a sete questões orientadoras (incluindo a sua), as quais serão posteriormente avaliadas pela professora.

Duração da atividade: 45 minutos

Duração das apresentações: 5 minutos

Recursos: Esquemas disponibilizados pela professora, Manual (pp. 76-83) e videoaulas presentes na plataforma *Office 365 (OneNote)*.

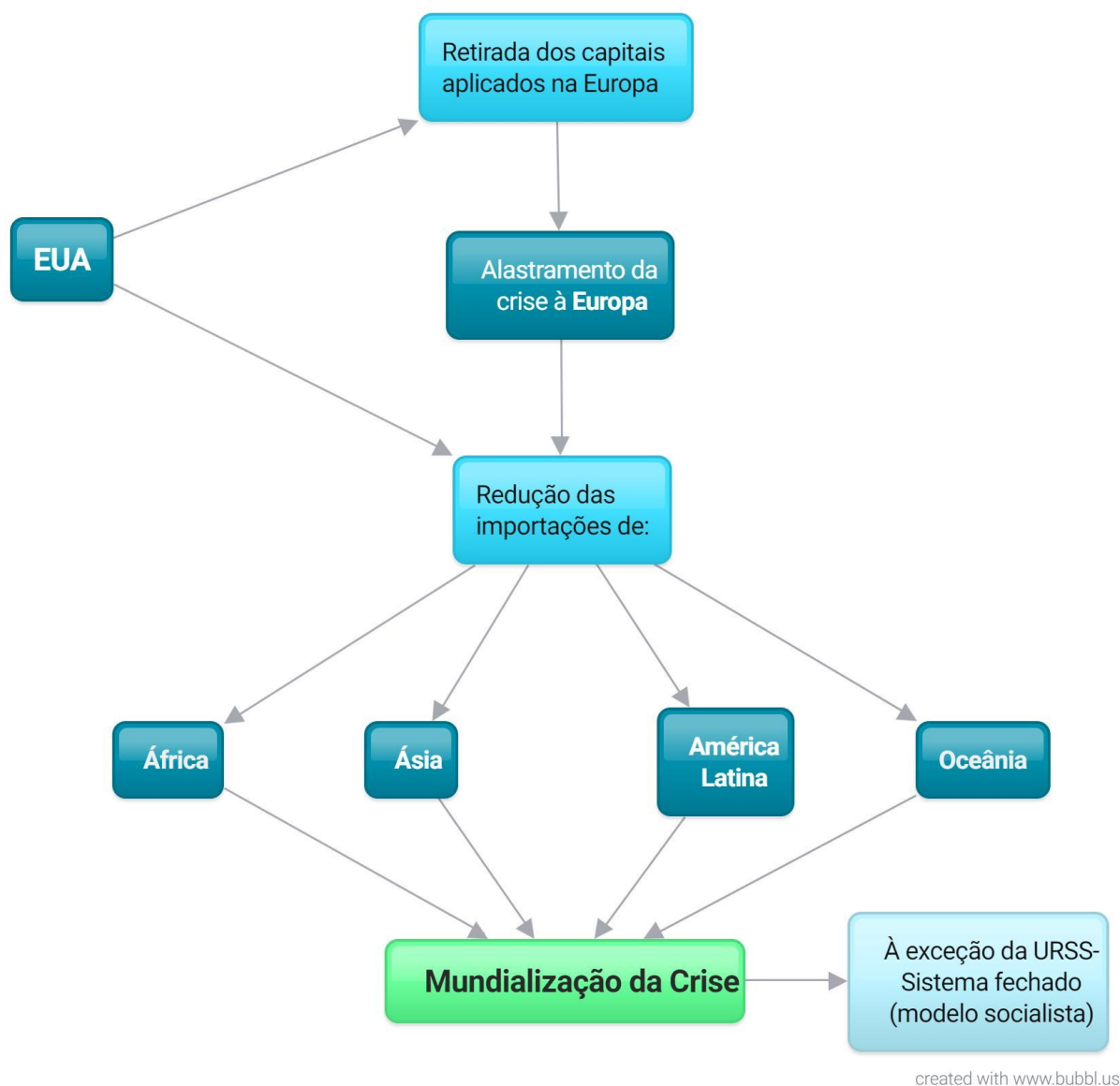
Aspetos a ter em conta na avaliação:

Domínio dos conteúdos-Mapa conceptual	Organização	Articulação lógica das ideias	Domínio do vocabulário	Correto domínio da aplicação
35%	15%	20%	15%	15%

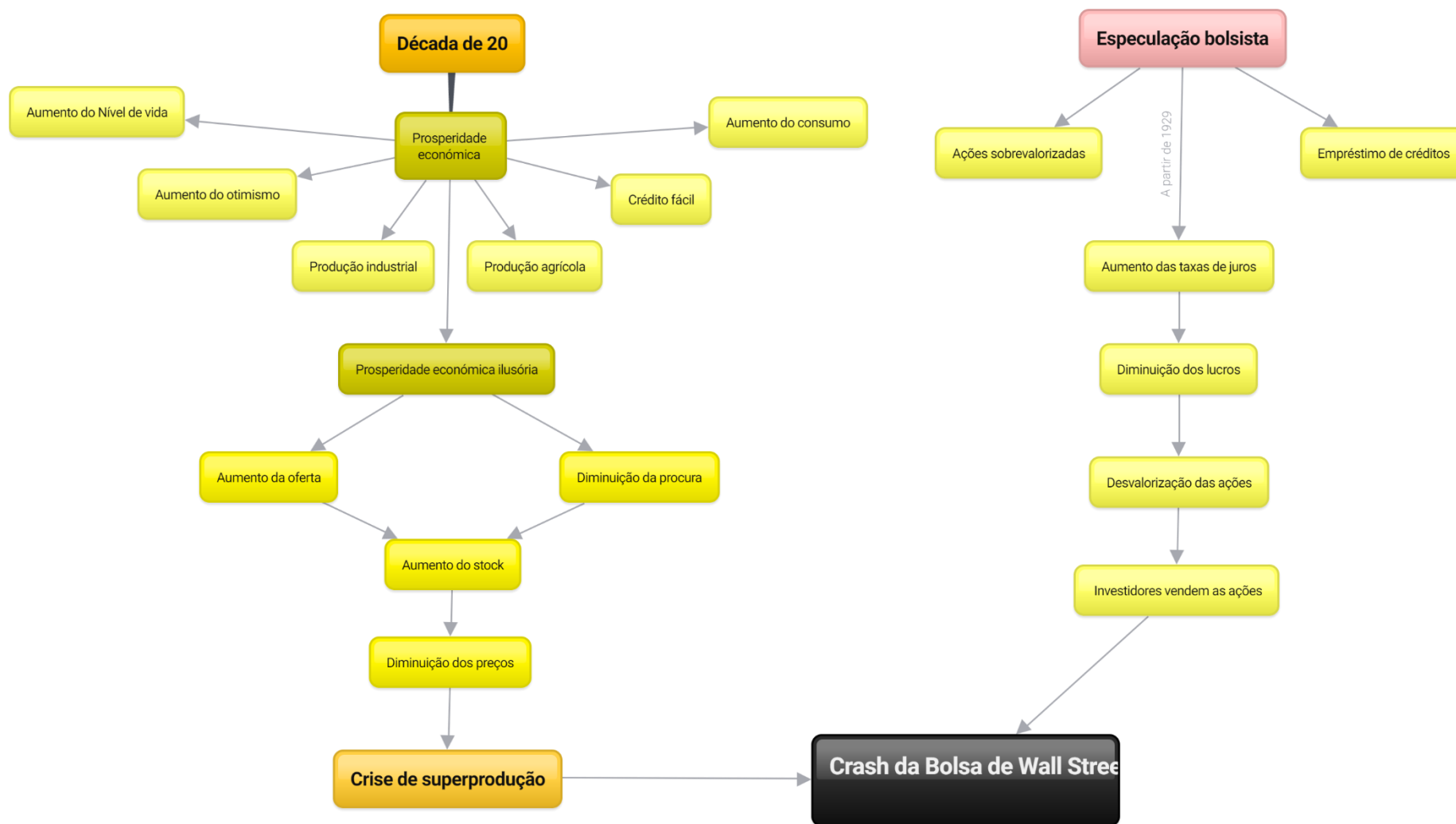
Esquema Gráfico (*Cloud Art*) Final 1, apresentado pelos alunos da turma

9^ºa



Mapa Conceptual Final 2, apresentado pelos alunos da turma 9ºα

Mapa Conceptual Final 3, apresentado pelos alunos da turma 9ºα

created with www.bubbl.us



Guião da Atividade:

Vamos a tribunal!

Caso: Holocausto: Mito ou Realidade?

1. Propomos-te uma encenação de um tribunal, em contexto de sala de aula, em que as várias partes intervenientes do processo judicial se pronunciam, de forma a chegarem a uma sentença.

Desta forma a turma será dividida de acordo com os seguintes papéis:

Juíza- A professora

1 Representante de Israel

1 Advogado de defesa

6 Testemunhas de defesa

1 Revisionista do Holocausto

1 Advogado de acusação

6 Testemunhas de acusação

Objetivo- defender a
existência do Holocausto e reforçar

Objetivo- Defender que o
Holocausto não existiu
verdadeiramente, pois as provas da

13 Elementos do júri/sendo 1 elemento eleito porta-voz dos jurados (para anunciar a sentença).

Regras:

1. A organização do trabalho deverá ser feita em dois grupos: Acusação e defesa, sendo que cada grupo contará com 8 elementos e deverá construir e ensaiar o enredo.
2. Os elementos do júri participarão de forma individual e só se deverão pronunciar, quando a juíza o solicitar. No final do julgamento deverão anunciar a sentença.

Duração:

A atividade terá a duração de 90 minutos.

Avaliação:

Esta atividade equivalerá como **um Teste de Avaliação**. Sendo que **50%** representará a apresentação em contexto de sala de aula e **50%** ao **trabalho escrito para os grupos de defesa e acusação**, sendo que para os elementos do Júri o trabalho escrito equivalerá a **100%**.

Aspetos a ter em conta na avaliação- Domínio dos conteúdos, articulação lógica das ideias, vocabulário adequado, postura e criatividade.

Trabalho Escrito:

Grupo de defesa e Grupo de Acusação- Apresentação de um guião, em que constem as linhas gerais associadas a cada personagem: Nome (fictício) e quais os argumentos ou ideias gerais defendidas, tendo como base os recursos disponibilizados pela professora.

Jurados- Cada elemento do júri deverá elaborar um relatório em que apresente as ideias gerais defendidas por cada parte interveniente no julgamento, assim como o desenrolar de todo o processo judicial.

E agora... mãos à obra!



Atividade

“Vamos a tribunal?”

Caso: Holocausto: Mito ou Realidade?

Que informações incluir no discurso das personagens?

Grupo de Acusação e defesa

De forma a orientar-vos nas informações a constarem no vosso guião, seguem alguns dados que poderão incluir:

Representante de Israel:

- Em que contexto foi criado o Estado de Israel;
- Porque defende a existência do Holocausto, reforçando as atrocidades cometidas durante o regime nazi: tortura, extermínio em massa, as experiências médicas levadas a cabo por médicos nazis nos campos de concentração...

Advogado de defesa:

- Questões a colocar ao representante de Israel para que possa apresentar as suas respostas;
- Questões a colocar ao revisionista, tentando colocar em causa as informações que apresenta;
- Questões a realizar às testemunhas de defesa, de forma a apresentarem o seu contributo.

Revisionista do Holocausto (Historiador):

- Definição do que é o Revisionismo do Holocausto;
- Porque defende que o Holocausto foi apresentado de forma deturpada e exagerada, por parte dos mass media.

Advogado de acusação:

- Questões a colocar ao revisionista, para que possa apresentar as suas respostas;
- Questões a colocar ao representante de Israel, para que se fique com a ideia que o povo judeu lucrou, e ainda continua a lucrar, com a mediatização e exagero dos factos sobre o Holocausto;

- Questões a realizar às testemunhas de acusação, de forma a apresentarem o seu contributo.

Testemunhas de defesa:

- Testemunhos de sobreviventes do Holocausto;
- Testemunhos de soldados (aliados) que participaram no resgate de sobreviventes dos campos de concentração e que podem descrever as condições dos mesmos, aquando da sua chegada.

Testemunhas de acusação:

- Historiadores que contestam a existência das câmaras de gás;
- Investigadores que afirmam ter sido perseguidos por apresentarem investigações contrárias à existência do Holocausto;
- ...

ATENÇÃO

Estas informações funcionam como fio condutor, pelo que será valorizada a **criatividade** e **originalidade** do vosso discurso e personagens!

Guião de exploração

Atividade: *Brainwriting*

“ O arranque do processo de expansão europeu esteve profundamente relacionado com as dificuldades e tensões acumuladas na segunda metade do século XIV.”

In História 8, p.14.

Desafio:

Registar num cartão de registo, palavras ou expressões de acordo com a observação de 4 imagens, relativas à temática abordada pela afirmação anterior.

Competências a desenvolver:

- ✓ Descrever e interpretar documentos iconográficos;
- ✓ Demonstrar espírito crítico;
- ✓ Desenvolver aptidões ao nível da escrita e da oralidade.

Material necessário:

- 4 imagens;
- 4 cartões de registo por grupo.

Dinâmica do Desafio:

- Formar grupos de 4 elementos;
- Observar e analisar 4 imagens relativas à crise do século XIV e a sua consequente relação com o arranque da expansão Portuguesa;
- Registar individualmente, no cartão previamente entregue pela professora, uma palavra ou expressão suscitada pela observação de uma imagem. Assim que terminada a tarefa passar a imagem a outro elemento do grupo. O objetivo é que os quatro elementos do grupo analisem as quatro imagens.
- Evitar repetir palavras ou expressões.
- Após realizada a tarefa anterior relacionar as ideias com a afirmação inicial e registar as conclusões no cartão de registo.
- Apresentar as conclusões do grupo à turma através de um porta-voz.

Duração: 45 minutos

Cartão de Registo

Agora que já sabes as regras do desafio regista as tuas palavras ou expressões relativas às imagens:

1		2	
3		4	

Conclusões:

Cartão de Registo

Agora que já sabes as regras do desafio regista as tuas palavras ou expressões relativas às imagens:

1		2	
3		4	

Conclusões:

Imagem 1



Imagem 2



Imagem 3



Imagem 4



Universidade Nova de Lisboa
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

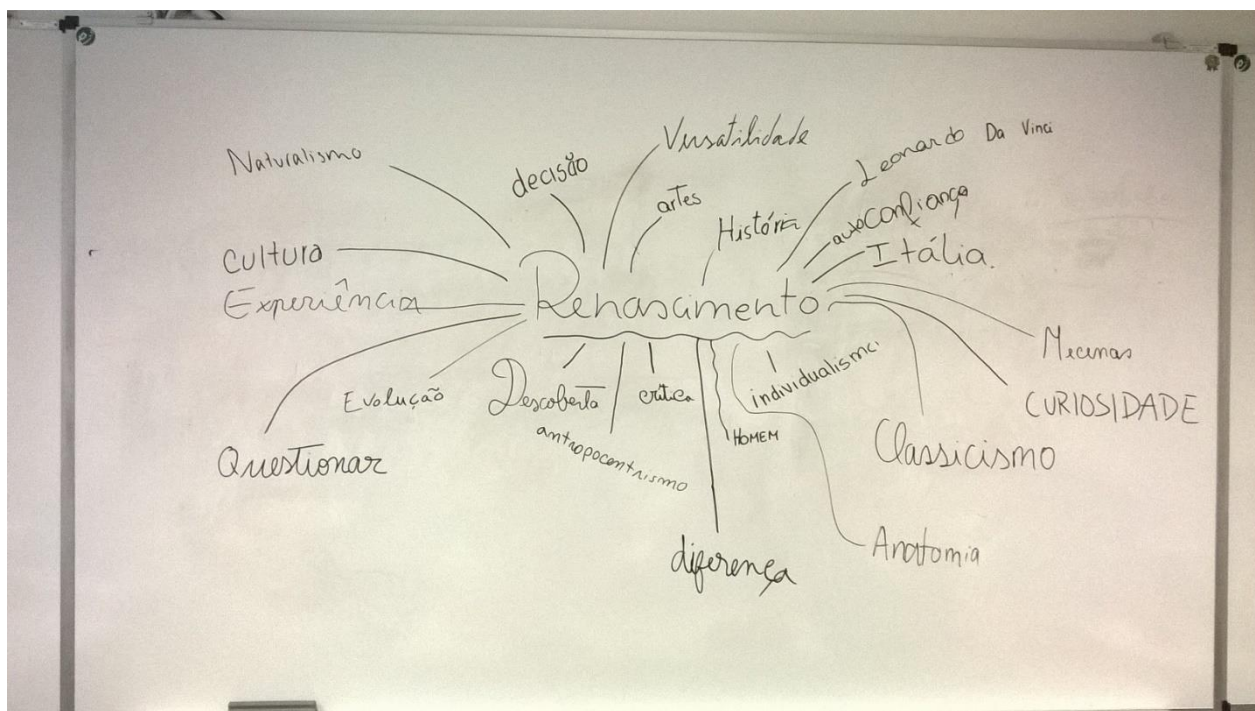
QUADRO DESCRITIVO DAS ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS EM AULA
8ºB

ACTIVIDADES	DESCRIÇÃO
<i>Brainwriting</i>	Actividade inicial associada à crise do século XIV.
“ <i>Cartoon</i> com História”	Actividade de interpretação de um <i>Cartoon</i> sobre o Tratado de Tordesilhas.
<i>Brainstorming</i>	Actividade de revisão dos conteúdos associados ao Renascimento.
“O Artista Italiano”	Actividade de escrita criativa em que os alunos assumiam o papel de artistas e se dirigiam a <i>Lourenço de Médicis</i> em busca de apoio.
O Renascimento cantado...	Visualização de um registo musical como forma de revisão dos conteúdos.
Documentário <i>Gutenberg</i> e o desenvolvimento da Imprensa.	Visualização de um documentário sobre a evolução da imprensa e consequente realização de guião de exploração do mesmo.
Quiz “Quem quer ser Historiador?” e <i>Peddy Paper</i> .	Actividade realizada em grupos, concurso que envolveu numa primeira fase um quiz sobre os conteúdos associados ao Renascimento e numa segunda fase um <i>Peddy Paper</i> realizado no interior da escola sobre os conteúdos abordados ao longo do ano.
Projecto de trabalho “A arte renascentista”.	Trabalho de investigação desenvolvido em sala de aula, onde os alunos escolheram uma obra associada ao período renascentista e a descreveram/interpretaram.
Visualização de animações sobre a Reforma e Contrarreforma Católica.	Discussão em grupo das ideias principais apresentadas, acompanhada por questões abertas e/ou dirigidas por parte da docente aos alunos.
Quiz “O Renascimento, Reforma Protestante e reacção da Igreja Católica”.	Actividade escrita e individual como forma de auto-regulação dos conhecimentos.
Visualização do vídeo “Os ideais iluministas”.	Realização do Guião de exploração e correcção do mesmo.
“Continuam vivas as ideias do Iluminismo?”	Análise de artigos da actual constituição portuguesa, tendo como objectivo identificar traços comuns aos ideais iluministas.
Jogo “Caça ao erro”	Síntese dos conteúdos associados ao período iluminista, onde os alunos identificaram e corrigiram catorze erros históricos.
Visualização do documentário “O terramoto de 1755”.	<i>Brainstorm</i> conjunto, tendo como base a questão orientadora: quais as consequências económicas, sociais e humanas do terramoto de 1755?
“E nós, os Proletários?”	Trabalho de carácter investigativo com recurso a ferramentas digitais.

RECURSOS ENVIADOS PARA CASA

“O Renascimento e a formação da mentalidade Moderna, séculos XV e XVI”	<i>Powerpoint</i> com <i>Podcast</i> incorporado associado ao período renascentista. <u>5. O Renascimento e a formação da mentalidade Moderna com Podcast incorporado.pptx</u>
“O desenvolvimento da Reforma Protestante e a Contrarreforma Católica”	<i>Powerpoint</i> introdutório ao estudo da Reforma e Contrarreforma ao nível europeu. <u>6. O desenvolvimento da Reforma Protestante e a Contrarreforma Católica.pptx</u>
“As medidas económicas e sociais aplicadas pelo Marquês de Pombal em Portugal”	Registo áudio, <i>Podcast</i> alusivo às transformações económicas e sociais levadas a cabo pelo Marquês de Pombal. <u>7. Podcast Marquês de Pombal.m4a</u>
“A sociedade do século XIX – A Condição Operária”	<i>Powerpoint</i> associado às condições do Proletariado e desenvolvimento dos movimentos sindicais.

**Mapa conceptual, ainda em execução, relativo à actividade de
Brainstorming realizada na turma 8ºB**



Projeto de trabalho:

“A arte renascentista”

Elaborem, em grupo, uma apresentação em que indiquem as características do vosso quadro, elemento arquitetónico ou escultura: **Autor, título, data de execução, tema central da obra e aspetos inovadores associados ao Renascimento.**

1. O vosso trabalho será realizado em quatro fases:

- 1ª Investigação dos recursos disponibilizados e escolha da obra a analisar;
- 2ª Elaboração de um plano de trabalho;
- 3ª Apresentação do plano de trabalho- 16/11/2011- (será avaliado o progresso do Projeto);
- 4ª Apresentação dos resultados à turma- 18/11/2016 (avaliação final do Projeto de trabalho).

2. A vossa apresentação deverá cumprir os seguintes requisitos:

- ✓ Não exceder 5 minutos;
- ✓ Basear-se nos recursos enviados pela professora;
- ✓ Incluir a informação solicitada;
- ✓ Ser o mais original e criativa possível (Ex: pequeno filme, dramatização...).

Nota- Deverão entregar no dia 18/11/2016 uma cópia do vosso trabalho à professora.

8º β

ATIVIDADE**“E NÓS, OS PROLETÁRIOS?”****Descrição da atividade:**

Elaborem uma **apresentação oral**, tendo como base um trabalho de investigação, em grupo, baseado nos temas apresentados pela professora. Cada grupo deverá utilizar uma ou mais ferramentas tecnológicas, escolhendo a(s) que mais lhe agrada(m) da lista disponibilizada.

No final da atividade devem ainda realizar uma avaliação dos trabalhos desenvolvidos, posteriormente entregue à professora.

Temas:

1. O Proletariado e as condições de vida dos operários - Grupos 1,2,3 e 4
2. A contestação operária e as doutrinas socialistas – Grupos 5,6 e 7.

Ferramentas Tecnológicas:

- 1- Story Bird, <https://storybird.com/> (História, conto).
- 2- Bubbl, <https://bubbl.us/> e WordArt, <https://wordart.com/create> (Mapa Conceptual e Word Art).
- 3- Pixton, <https://www.pixton.com> (Banda Desenhada)
- 4- Adobe spark, <https://spark.adobe.com/> (Vídeo)
- 5- Visme, <https://dashboard.visme.co/login> (Infografia);
- 6- Entrada jornal (<http://www.extranewspapers.com/newspaper-template-pack-word-school/>)

Etapas do trabalho de investigação:

- **Investigar**- Pesquisar as tarefas propostas, as ferramentas tecnológicas e os recursos disponibilizados pela professora, assim como outras pesquisas autónomas que considerem relevantes.
- **Interagir**- Utilização de dispositivos tecnológicos como forma de aumentar a participação e envolvimento na atividade.
- **Criar**- Planificação, distribuição de tarefas e execução da apresentação oral.
- **Apresentar**- Apresentação do trabalho desenvolvido, em que irão dar e receber o *feedback* do trabalho desenvolvido.

A Entregar à professora:

- O suporte digital utilizado na apresentação oral (ver **guião de exploração da apresentação oral**).
- Avaliação da atividade (ver **guião de exploração, o que incluir na avaliação da atividade**).

CrITÉrios de Avaliação:

- **a) Trabalho colaborativo:** distribuição equilibrada das tarefas, participação ativa e empenho, contribuição individual para o grupo, autonomia na realização das tarefas.

A avaliação desta componente contará **30% da nota final**.

- **b) Apresentação oral:** rigor dos conteúdos, capacidade de sistematização, utilização de vocabulário adequado para a disciplina, postura, criatividade e o contributo para o grupo (critério utilizado na avaliação individual).

A avaliação desta componente contará com **50% da nota final**.

- **c) Avaliação da atividade:** espírito crítico, rigor e correção da expressão escrita.

A avaliação desta componente contará **20% da nota final**.

Guião de exploração

Apresentação oral

Duração- 05 minutos.

Que informações incluir na apresentação oral?

Tema 1- O Proletariado e as condições de vida dos operários

- Condições de vida e trabalho dos operários;
- O trabalho infantil e as diferenças entre a remuneração de mulheres e crianças e a remuneração dos homens;
- **Relação com a sociedade atual:** O trabalho infantil ainda é uma realidade nos dias de hoje? Onde?

Tema 2- A contestação operária e as doutrinas socialistas

- Movimentos dos trabalhadores: Associações e sindicatos;
- Socialismo e as suas ideias principais;
- **Relação com a sociedade atual:** A luta dos trabalhadores trouxe benefícios para a nossa sociedade atual? Quais?

Avaliação da atividade

Tipo de Documento: Word.

O que incluir?

- Quais as atividades desenvolvidas;
- Dificuldades sentidas ao longo da realização do trabalho;
- Se a utilização das ferramentas tecnológicas interferiu positivamente ou negativamente na compreensão dos conteúdos.
- Se gostariam de realizar mais tarefas semelhantes à que realizaram, justificando a vossa opinião.

Investigar

Nota prévia: Para a execução do vosso trabalho de investigação poderão realizar uma pesquisa autónoma contudo, sugere-se a utilização dos seguintes recursos:

- Tema 1- O Proletariado e as condições de vida dos operários

- Infopédia:

[https://www.infopedia.pt/\\$proletariado-no-seculo-xix](https://www.infopedia.pt/$proletariado-no-seculo-xix)

- Youtube:

<https://www.youtube.com/watch?v=HAPilyrEzC4> (tempos modernos Charlie Chaplin)

<https://www.youtube.com/watch?v=hDDh9jl52Z4>

- Slideshare (powerpoints):

<https://www.slideshare.net/mariafimgomes/sociedade-do-scxix>

- Sítio Núcleo de Estudos Contemporâneos (NEC):

<http://www.historia.uff.br/nec/condicoes-da-classe-operaria-epoca-da-revolucao-industrial>

- Blog Sociedade Industrial e Urbana – Séc. XIX, de Eulália Gomes:

<http://sociedadesecxix.blogspot.pt/2013/05/a-condicao-operaria.html>

- Jornal PÚBLICO:

<https://www.publico.pt/2016/10/24/mundo/noticia/como-e-que-as-marcas-de-roupa-nao-sabem-do-trabalho-de-refugiados-nas-fabricas-1748665>

- Páginas do manual- 198, 199 e 203.

- Tema 2- A contestação operária e as doutrinas socialistas

- **Infopédia:**

[https://www.infopedia.pt/\\$capitalismo?uri=lingua-portuguesa/capitalismo](https://www.infopedia.pt/$capitalismo?uri=lingua-portuguesa/capitalismo)

[https://www.infopedia.pt/\\$operariado-e-socialismo-na-europa-\(1864-1914\)?uri=lingua-portuguesa/socialismo](https://www.infopedia.pt/$operariado-e-socialismo-na-europa-(1864-1914)?uri=lingua-portuguesa/socialismo)

[https://www.infopedia.pt/\\$sindicalismo?uri=lingua-portuguesa/sindicalismo](https://www.infopedia.pt/$sindicalismo?uri=lingua-portuguesa/sindicalismo)

[https://www.infopedia.pt/\\$karl-marx](https://www.infopedia.pt/$karl-marx)

- **Youtube:**

<https://www.youtube.com/watch?v=I7-khp9QAaQ&t=104s>

<https://www.youtube.com/watch?v=skhX-G5b5UU> (excerto do filme “Germinal”)

- **Slideshare (powerpoints):**

<https://www.slideshare.net/vmsantos/unidade-8-burgueses-proletarios-classes-medias-e-camponeses?ref=http://www.obichinhodosaber.com/2015/10/19/historia-8o-burgueses-e-proletarios-classes-medias-e-camponeses/>

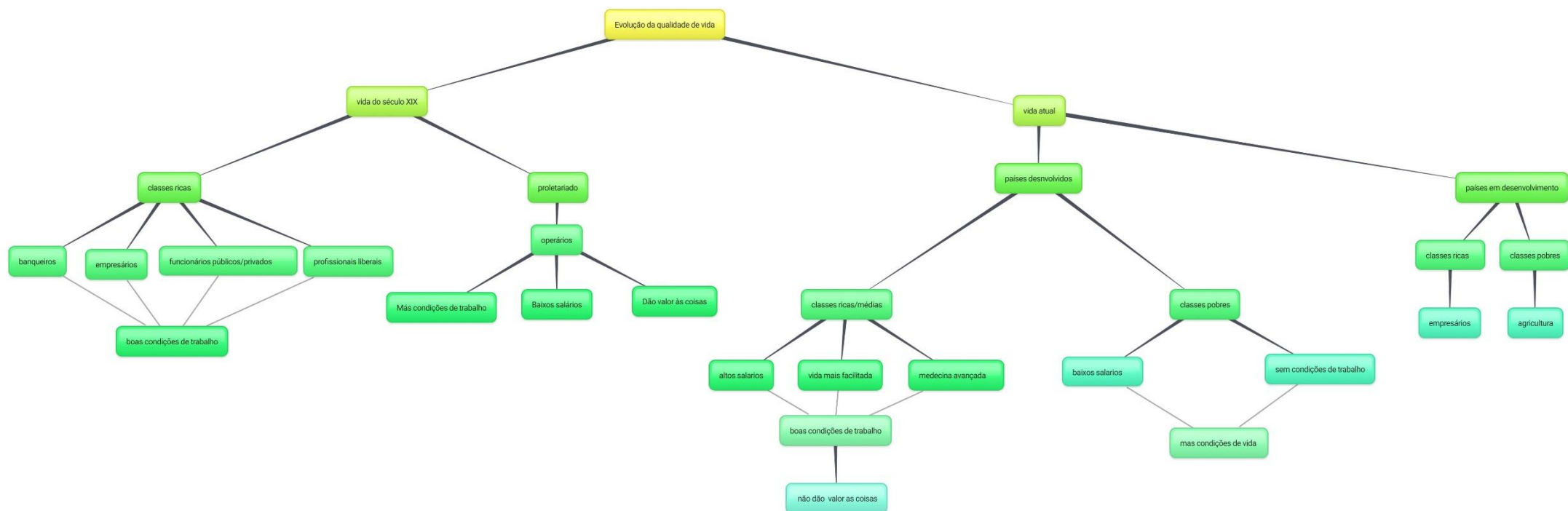
- **Blog Nova História Crítica:**

<https://novahistoriacritica.blogspot.pt/2011/11/doutrinas-sociais-no-seculo-xix-resumo.html>

- **Páginas do manual- 200, 201 e 203.**

BOM TRABALHO!! ☺

Mapa Conceptual Final, apresentado pelos alunos da turma 8ºB



created with www.bubbl.us

INQUÉRITO FINAL 8ºB

Flipped Classroom ou aula invertida

1. Achaste as aulas em que utilizámos este modelo mais atrativas?

Sim__

Não__

2. Consideraste que a utilização das Novas Tecnologias (computador, registos áudio, Powerpoints narrados pela professora) foi útil para o teu estudo?

Sim__

Não__

3. O facto de teres realizado atividades práticas melhorou o teu desempenho enquanto aluno?

Sim__

Não__

4. Do que mais gostaste no Modelo de Aula Invertida? Seleciona no máximo duas opções.

Trabalho de grupo__

Atividades diversificadas__

Possibilidade de interagir com os colegas (resolução de problemas, tomada de decisões, esclarecimento de dúvidas...)__

Facilidade de comunicação com a professora__

Maior atenção por parte da professora__

Avaliação diversificada__

Materiais disponibilizados pela professora (powerpoints, registos áudio...)__

5. Qual a atividade que mais gostaste de realizar?

Visualização de vídeos e a sua discussão em aula__

Atividades a pares (fichas de consolidação dos conteúdos)__

Trabalho Projeto – A Arte Renascentista__

Atividade final – A Condição Operária no século XIX__

6. Achaste que o Modelo de Aula Invertida facilitou a tua compreensão da matéria?

Sim__

Não__

7. Gostarias de utilizar a aula invertida regularmente?

Sim__

Não__

8. Preferiste as aulas habituais ou as aulas invertidas?

Aulas habituais__

Aulas invertidas__

INQUÉRITO FINAL 9º α

Flipped Classroom ou aula invertida

1. Achaste as aulas em que utilizámos este modelo mais atrativas?

Sim__

Não__

2. Consideraste que a utilização das Novas Tecnologias (computador, Powerpoints narrados pela professora) foi útil para o teu estudo?

Sim__

Não__

3. O facto de teres realizado atividades práticas melhorou o teu desempenho enquanto aluno?

Sim__

Não__

4. Do que mais gostaste no Modelo de Aula Invertida? Seleciona no máximo duas opções.

Trabalho de grupo__

Atividades diversificadas__

Possibilidade de interagir com os colegas (resolução de problemas, tomada de decisões, esclarecimento de dúvidas...)__

Facilidade de comunicação com a professora__

Maior atenção por parte da professora__

Avaliação diversificada__

Materiais disponibilizados pela professora (powerpoints, registos áudio...)__

5. Qual a atividade que mais gostaste de realizar?

Visualização de vídeos e a sua discussão em aula__

Atividades a pares (fichas de consolidação dos conteúdos)__

Trabalho Projeto – As Novas Correntes Artísticas do século XX__

Atividade – Vamos construir um mapa conceptual?__

Role Play – Holocausto, Mito ou realidade?__

6. Achaste que o Modelo de Aula Invertida facilitou a tua compreensão da matéria?

Sim__

Não__

7. Gostarias de utilizar a aula invertida regularmente?

Sim__

Não__

8. Preferiste as aulas habituais ou as aulas invertidas?

Aulas habituais__

Aulas invertidas__